

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

JEFERSON MARGON

**PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE EX-
SECRETÁRIOS MUNICIPAIS**

VITÓRIA

2015

JEFERSON MARGON

**PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE EX-
SECRETÁRIOS MUNICIPAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Administração
do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
da Universidade Federal do Espírito Santo,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Gelson Silva Junquilho

VITÓRIA

2016

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, registro aqui meu agradecimento pelo apoio incondicional que tive de meus pais Márcia e Everaldo, e de meu irmão Murilo, durante cada semana do mestrado. A confiança e o amor que deles recebi foram essenciais para que eu realizasse esse sonho.

Aos meus amigos do mestrado, pelos inúmeros momentos de apoio, aprendizado e alegria que me proporcionaram, em especial, os amigos Lucas, Tatyane, Fabiana e Victor por tantos momentos maravilhosos juntos que fizeram com que eu os tenha hoje como extensões de minha família. Também recordo aqui dos amigos Yuri, Cesar, Anderson, Guilherme, Henrique, Savio, Victor, Matheus e tantos outros pelas inúmeras doses de apoio e confiança dadas a mim nesses dois anos de trabalho nesta pesquisa.

De maneira especial, este trabalho também reflete toda a confiança e apoio que tive de Caio, Karla, Juliana e Lolita, pessoas especiais que passaram a fazer parte de minha vida nos últimos dois anos.

Sou imensamente grato ao meu orientador, professor Gelson Silva Junquilho, não apenas pelos momentos de orientação que permitiram que eu realizasse essa pesquisa, mas também pelas inúmeras conversas das quais levarei muitos aprendizados para a vida.

Agradeço também de forma especial aos professores Alfredo Rodrigues Leite da Silva e Jair Nascimento Santos por terem aceitado meu convite para serem membros da Comissão Examinadora.

Por fim, agradeço à UFES, canal que me levou a esse trabalho e à CAPES, por ter financiado essa pesquisa.

Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
O caminho mais curto. Produto que rende mais
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
Um tiro certo. Modelo que vende mais.

Mas nós, dançamos no silêncio
Choramos no carnaval
Não vemos graça nas gracinhas da Tv
Morremos de rir no horário eleitoral.

Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
Sem sair do sofá. Deixar a Ferrari pra trás
Seria mais fácil fazer como todo mundo faz
O milésimo gol, sentado na mesa de um bar.

Mas nós, vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
Tantas pedras no caminho não seria ruim.

Mas nós, vibramos em outra frequência
Sabemos que não é bem assim
Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
Tantas pedras no caminho não seria ruim.

Engenheiros do Hawaii, Outras Frequências.

RESUMO

Os estudos sobre gestão no que tange às organizações educacionais no Brasil tem se mostrado como estando predominantemente ao nível de análise das unidades de ensino, ou seja, referem-se à gestão escolar. Diferentemente, este trabalho se propôs a fazer uma discussão acerca da gestão ao nível de sistemas de ensino, ou seja, ao nível de secretarias de educação. Assim, o objetivo desta dissertação foi entender, a partir de relatos de experiências vivenciadas por três ex-secretários municipais de educação, como se configuram fragmentos da prática de gestão educacional. Para tanto, os dados necessários para a realização dessa proposta foram coletados a partir de entrevistas narrativas com três ex-secretários de educação. Como resultados da pesquisa, empreendeu-se que, em função de seu caráter relacional, a gestão educacional se apresenta como um fenômeno que tem a articulação como aspecto fundamental, uma vez que não se configura como uma prática restrita ao gestor e sobre total controle deste, mas, ao contrário, se apresenta muito mais como um fenômeno dinâmico permeado por influências de diversos personagens, como diretores escolares, alunos, pais/responsáveis, comunidade do bairro, Prefeito, vereadores, entre outros. Além disso, a prática de gestão educacional se mostrou como um fenômeno o qual “transita” por cenários caracterizados pela incerteza e volatilidade no que se refere aos seus modos de organização, de maneira que, por estarem inseridos em contextos dinâmicos e emergentes, os secretários de educação relataram ser constantemente “engolidos” pelas demandas que surgem de maneira inesperada, o que faz com que o praticar da gestão educacional extrapole o planejado e o prescrito. Como consequência, observou-se que a prática de gestão educacional demanda destes gestores a vivência constante do cotidiano das unidades de ensino da rede, tendo visto que, além de impactar positivamente nos aspectos relacionais junto a sujeitos como diretores, professores e pedagogos, esta postura se mostrou como benéfica para que os secretários praticassem sua gestão de maneira alinhada às especificidades de cada unidade escolar em detrimento de uma gestão descolada de suas realidades. Assim, por estarem imersos em múltiplas realidades de caráter emergente e relacional, esses gestores estão continuamente reconfigurando diferentes aspectos de sua prática em um contínuo processo de “vir a ser gestor”.

Palavras-chave: Gestão Educacional; Pesquisa Centrada na Prática; Análise Narrativa.

ABSTRACT

The research on educational organization management in Brazil has been based primarily on the schools, rather, on school management. Differently, this study was directed towards discussing educational systems management, that is, the level of Secretariat of Education. Thus, the purpose of this dissertation was to understand, based on the experience of three of the city's former Secretaries of Education, how the fragments of educational management are structured. Therefore, the necessary data for reaching that purpose were collected from narrative interviews with three former Secretaries of Education. It can be inferred from the results that, because of its relational characteristic, educational management has articulation as an important feature, since it is not a phenomenon restricted to the manager or something under his full control. On the contrary, it presents itself as a dynamic phenomenon, influenced by many players, such as school principals, students, parents/guardians, neighborhood associations, the Mayor, councilmen, among others. Moreover, this practice proved as a phenomenon which "moves" for scenarios characterized by uncertainty and volatility with regard to their modes of organization, so that, being inserted in dynamic and emerging contexts, education secretaries reported constantly be "swallowed up" by the demands that arise unexpectedly, which makes the practice of educational management extrapolate the planned and directed. As a result, it was observed that the practice of educational management demand of these managers to constantly experience the daily life of the network teaching units, having seen that, in addition to positively impact the relational aspects with subjects such as principals, teachers and educators, this posture proved as beneficial to the secretaries practise their management in alignment to the specific characteristics of each school rather than a separated management of their realities. Thus, by being immersed in multiple realities emerging and relational character, these managers are continually reconfiguring different aspects of their practice in an ongoing process of "becoming manager."

Keywords: Educational Management; Practise-centred Research; Narrative analysis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA	9
1.2	OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS DA DISSERTAÇÃO	13
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1	GESTÃO E TRABALHO GERENCIAL: DO “ <i>MANAGEMENT</i> ” AO “ <i>MANAGING</i> ”	16
2.1.1	Duas Abordagens Analíticas Básicas: Visão Sistêmico-Controladora e Visão Processual-Relacional da Gestão	18
2.1.2	Gestão Educacional: Conceito e Competências Legais	24
2.2	O CONCEITO DE PRÁTICA SOCIAL COMO LENTE TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS	27
2.2.1	A Abordagem da Pesquisa Centrada na Prática	30
2.3	A GESTÃO EDUCACIONAL À LUZ DAS PERSPECTIVAS DE WATSON E ANTONACOPOULOU	42
3	METODOLOGIA	46
3.1	DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: EX-SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	46
3.2	COLETA DOS DADOS	48
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	51
3.3.1	Análise de Narrativas	51
3.3.2	Análise Estrutural de Narrativas	53
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS	58
4.1	NARRATIVAS DE ELIS	59
4.1.1	Trajetórias de vida de Elis Relacionadas à sua Atuação como Secretária Municipal de Educação	59
4.1.2	Fragmentos da Prática de Gestão de Elis como Secretária Municipal de Educação	70
4.2	NARRATIVAS DE RITA	91
4.2.1	Trajetórias de Vida de Rita Relacionadas à sua Atuação como Secretária de Educação	91
4.2.2	Fragmentos da Prática de Gestão de Rita como Secretária Municipal de Educação	96
4.3	NARRATIVAS DE RAUL	116
4.3.1	Trajetórias de Vida de Raul Relacionadas à sua Atuação como Secretário Municipal de Educação	116

4.3.2	Fragments da Prática de Gestão de Raul como Secretário Municipal de Educação.....	125
5	CONFIGURAÇÃO DE FRAGMENTOS DA PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL	140
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
6	REFERÊNCIAS.....	154

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DO TEMA DA PESQUISA

As discussões sobre a gestão nas organizações são múltiplas, abrangendo diferentes aspectos em suas distintas perspectivas teóricas (MINTZBERG, 1973). Isso ocorre, em parte, em função de ser considerada uma área de pesquisa que faz amplo uso de conhecimentos interdisciplinares (WATSON, 1997). Contudo, apesar das particularidades das diferentes perspectivas, Hassard, Tonelli e Alcadipani (2000) apontam para o fato de que o gestor apresenta-se, em geral, na literatura sobre gestão, como sujeito em posição intermediária, sendo articulador entre os interesses organizacionais e os das pessoas que compõem e se relacionam com as organizações. Além disso, segundo estes mesmos autores, apesar de as organizações contemporâneas apresentarem-se cada vez mais envolvidas por constantes mudanças e constituírem-se por dinâmicas cada vez mais flexíveis quanto a seus modos de organização, as “receitas de bolo”, prometendo soluções simples para problemas organizacionais complexos, permanecem ocupando um espaço significativo na literatura organizacional (HASSARD; TONELLI; ALCADIPANI, 2000).

Watson (2005), por sua vez, entende que, apesar da existência de inúmeras abordagens que discutem organizações e a gestão, como dito acima, é possível e útil extrair duas maneiras básicas de caracteriza-las (as organizações e sua gestão) discursivamente: a chamada visão sistêmico-controladora e, alternativamente, a visão processual-relacional. A primeira engloba trabalhos que assumem uma visão predominantemente mecânica do trabalho gerencial, entendendo-o como uma atividade destinada basicamente ao desenho e controle organizacional baseando-se em “metas organizacionais” objetivas (WATSON, 2005). Na visão processual-relacional, por sua vez, as organizações, bem como sua gestão, são analisadas também a partir de seus processos relacionais. Assim, assumindo que nessa ótica as organizações não são vistas como fenômenos objetivos, dados *a priori*, mas como processos em constante emergência, a gestão assume um caráter dinâmico em vez de mecânico, sendo vista

como um processo de constante troca, negociação, conflitos e compromissos (WATSON, 2005).

Nesta dissertação, em concordância com o entendimento de Watson (2005), é adotada a visão que compreende a gestão como um fenômeno processual-relacional. Essa adoção se dá por compreender-se que as organizações não devem ser resumidas a grandes “máquinas sociais”, desenhadas, controladas e mantidas por gestores, como pressupõe a visão sistêmico-controladora. Para além, assumindo a noção de emergência presente na perspectiva processual-relacional e relativa aos fenômenos de caráter social, propõe-se discutir a gestão como um fenômeno social que só existe a partir das contínuas interações humanas e seus processos criadores de significados, uma vez que as organizações são tidas como fenômenos relacionais (WATSON, 2005).

Assim, a gestão deixa de ser compreendida como uma atividade meramente racional e objetiva, centrada no gestor e passível de ser totalmente prescrita e passa a ser entendida muito mais como um fenômeno social complexo que nunca se encontra acabado, ou seja, que está em constante emergência (TENGBLAD, 2006). Assim, a partir desta abordagem, intencionou-se neste trabalho que fossem considerados aspectos relativos à gestão os quais não são abarcados por trabalhos referentes à abordagem sistêmico-controladora, tendo visto que o enfoque desta se restringe a elementos formais e objetivos deste fenômeno, desconsiderando assim aspectos móveis e incertos que também o constituem, os quais são, portanto, ricos para a perspectiva processual-relacional (WATSON, 2005).

Nesta perspectiva, portanto, não se entende que há espaço para a adoção de receitas já prontas para a realização do trabalho gerencial. Ao contrário, “os gestores devem escolher por si mesmos, de acordo com contextos organizacionais, culturais e locais específicos, os procedimentos mais efetivos” (WATSON, 2005, p. 22) para o desempenhar de seu trabalho. É a partir dessa compreensão de gestão adotada como pano de fundo que este trabalho propõe-se a avançar nas discussões sobre a temática da gestão educacional, analisando-a ainda a partir do conceito de prática social (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b).

A partir da adoção do conceito de prática, a gestão educacional (gestão da educação no âmbito dos sistemas de ensino) é vista e estudada como ultrapassando os “limites” das

obrigações e deveres prescritos em manuais de administração e/ou legislações a ela referentes. Para muito além daqueles, a gestão desempenhada por secretários de educação, sujeitos desta pesquisa, é assumido como uma contínua (re)construção de práticas sociais (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b) cuja dinâmica não encontra-se disposta de maneira prescrita em manuais de gestão bem como quaisquer legislações. Essas práticas, ao contrário, são dinâmicas e emergem a partir das relações sociais estabelecidas entre esses gestores e demais sujeitos que constituem cada contexto educacional específico, o que representa um avanço do ponto de vista analítico por considerar outros sujeitos além do gestor no estudo da gestão.

Assim, adota-se o conceito de prática social nesta dissertação por este permitir avançar na compreensão da gestão educacional uma vez que permite ao pesquisador captar e se envolver com a fluidez das organizações na medida em que propicia considerar as ambiguidades, incertezas e descontinuidades nos fenômenos organizacionais (CLEGG ET AL., 2005). Logo, o conceito de prática contribui para avanços na compreensão da temática abordada por esta dissertação uma vez que permite extrapolar o prescrito, normativo e formal no que tange a gestão, a fim de compreender sua dinâmica a partir da análise dos elementos dinâmicos que a constituem, considerando o que os diversos sujeitos que compõem o contexto organizacional fazem cotidianamente, como fazem e porque assim o fazem (ANTONACOPOULOU, 2007).

No entanto, não existe uma única perspectiva sobre o que são práticas sociais, mas diferentes abordagens que tratam fenômenos sociais a partir de distintos entendimentos do que são práticas, o que representa “uma paisagem intelectual relativamente instável com múltiplas fontes, influências e instâncias” (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011, p. 03, tradução nossa). Este aspecto, segundo Schatzki (2001) e Gherardi (2006, 2009), faz com que não haja uma definição amplamente aceita do termo entre os pesquisadores.

Neste trabalho a noção de prática adotada refere-se à perspectiva da Pesquisa Centrada na Prática - *practise-centred research* – (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b), na qual prática é definida como “um fluxo de conexões entre múltiplas dimensões que definem o funcionamento de um grupo social em relação a forças contextuais mais amplas que configuram interpretações e construções da realidade” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 168, tradução nossa). Assim, a prática é tida como

um fazer constantemente reconfigurado, logo, continuamente transformado (ANTONACOPOULOU, 2008a).

De maneira específica, a perspectiva da Pesquisa Centrada na Prática (ANTONACOPOULOU, 2008a) contribui para avanços no campo dos estudos sobre gestão, e neste trabalho especificamente sobre a prática da gestão educacional, por não compreender tal fenômeno – a gestão - como uma prática apenas no sentido de *praxis* (ação/atividade). Para além, Antonacopoulou (2008a) compreende prática como a articulação entre *praxis*, *phronesis* (um modo de saber/julgamento prático) e *telos* (objetivo/propósito) (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Assim, em função da adoção desta perspectiva, este trabalho considerou como importante a análise de momentos críticos vivenciados pelos ex-secretários de educação como caminho para a compreensão de como se configura a dinâmica da prática da gestão educacional. Momentos críticos referem-se aqui a momentos nos quais os ex-secretários municipais de educação tenham sentido dificuldade de orientação em função de situações atípicas vivenciadas em seu praticar cotidiano. A importância de se estudar estas situações está no fato de que elas são entendidas como reflexo de **tensões** entre os diferentes elementos da prática, de maneira que sua análise, bem como dos julgamentos práticos (*phronesis*) que delas emergem, se mostra como essencial para a compreensão de como as práticas são continuamente (re)configuradas. (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b).

Esta dissertação enriqueceu ainda a discussão sobre *phronesis*, essencial à perspectiva da Pesquisa Centrada na Prática (ANTONACOPOULOU, 2008a) a partir das contribuições de Shotter e Tsoukas (2014a, 2014b). Isto se deu, pois, na medida em que Antonacopoulou (2008b) assume que a dinâmica da prática envolve não apenas atividades (*praxis*), mas também julgamentos práticos (*phronesis*) em função de propósitos (*telos*), estes autores apresentam uma importante contribuição ao discutirem como os indivíduos chegam a determinados julgamentos quando se veem enfrentando situações desconcertantes nas quais, pelo menos inicialmente, não sabem como proceder (SHOTTER; TSOUKAS, 2014a).

Dessa maneira, a adoção da abordagem da pesquisa centrada na prática permitiu avançar na noção de gestão como fenômeno emergente proposta por Watson (2005),

pois, além de analisar as relações entre os elementos que a compõem e que permitem caracterizá-la como emergente, possibilitou também analisar as condições que sustentam estas relações, de maneira a compreender como se dá o caráter emergente da gestão no contexto dos sistemas educacionais. Entendido isso, são expostos a seguir os objetivos e justificativas dessa dissertação.

1.2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS DA DISSERTAÇÃO

Tendo visto os principais aspectos relacionados ao tema da pesquisa no tópico anterior, esta dissertação teve o seguinte objetivo: **entender, a partir de relatos de experiências vivenciadas por três ex-secretários municipais de educação, como se configuram fragmentos da prática de gestão educacional.**

A partir deste objetivo, a questão que moveu esta pesquisa foi a seguinte: **Como ocorre a (re)configuração dinâmica de fragmentos da prática de gestão educacional a partir da análise de vivências de três ex-secretários?** No intuito de contribuir para a construção dessa dissertação foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar entendimentos dos ex-secretários referentes à gestão educacional;
- b. Explorar processos através dos quais os ex-secretários de educação exerceram julgamentos práticos ao lidarem com dificuldades de orientação no desempenhar de sua prática de gestão;
- c. Apontar de que maneiras julgamentos práticos exercidos por estes sujeitos impactaram em sua prática de gestão da educação.

Esta pesquisa foi realizada com três ex-secretários de educação de uma Região Metropolitana de um Estado da Região Sudeste, tendo sido os dados coletados a partir de entrevistas narrativas. Depois de transcritas, essas entrevistas foram analisadas por meio de análise estrutural de narrativas (RIESSMAN, 2008).

Dentre os trabalhos que tratam da gestão no âmbito educacional no Brasil, observou-se que o foco está predominantemente sobre o nível das unidades de ensino, ou seja, tratam-se de trabalhos referentes ao estudo da gestão escolar, de maneira que não foram encontrados nos principais periódicos nacionais de administração trabalhos dedicados a

estudar a gestão no nível de sistemas de ensino¹ (Secretarias de educação), como se propõe nesta dissertação. Logo, justifica-se a realização deste trabalho em função de tal constatação uma vez que a importância do estudo da gestão educacional reside no fato desta, como atividade meio, ser responsável por criar condições para que a gestão escolar seja viabilizada de tal maneira que possa atingir sua finalidade, ou seja, “promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a LDB” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Justifica-se ainda essa pesquisa por entender-se que, como apontado por Tengblad (2012), ao tratar de gestão, é preciso realizar discussões que extrapolem apenas os aspectos prescritivos e objetivos deste fenômeno. Assim, na medida em que se assumiu neste trabalho a perspectiva de gestão proposta por Watson (2005) como um fenômeno processual-relacional, aprofundada ainda a partir do conceito de prática social (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b), atende-se a esta necessidade apontada por Tengblad (2012) uma vez que passam a ser consideradas as ambiguidades, incertezas e discontinuidades presentes no cotidiano da gestão dos sistemas de ensino, fazendo, assim, um contraponto entre o prescrito e o praticado.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: no próximo capítulo, será abordado o referencial teórico, no qual serão apresentadas, primeiramente, as noções de trabalho gerencial entendido como um fenômeno processual-relacional emergente (WATSON, 2005). No tópico subsequente deste mesmo capítulo, será apresentada a perspectiva da Pesquisa Centrada Prática (ANTONACOPOULOU, 2007; 2008a), a qual permite aprofundar o entendimento da gestão como fenômeno processual-relacional. Por fim, o capítulo de referencial teórico é encerrado com um tópico de articulação das noções de gestão apresentadas por Watson (2005) e da perspectiva da Pesquisa Centrada na Prática (ANTONACOPOULOU, 2007; 2008a) no contexto da gestão educacional. Em seguida, no terceiro capítulo deste trabalho, são dispostos os pressupostos

¹ Para este levantamento, consultou-se os Portais de Periódicos Capes e SciELO no ano de 2015, usando as palavras-chave Gestão Educacional, Gestão de Sistemas de Ensino, Administração Educacional e Gestão de Secretarias de Educação.

metodológicos que foram adotados para a consecução da pesquisa. No quarto capítulo são apresentadas e analisadas as narrativas referentes aos fragmentos da prática de gestão educacional dos ex-secretários participantes dessa pesquisa. No quinto capítulo, por sua vez, são apresentadas articulações provenientes das inferências advindas das análises das narrativas dos três sujeitos de pesquisa no intuito de construir uma síntese das mesmas que permita compreender como os relatos de experiências vivenciadas pelos três ex-secretários de educação permitiram compreender a (re)configuração de fragmentos da prática de gestão educacional. Por fim, no sexto capítulo são apresentadas as considerações finais desse trabalho bem como sugestões para pesquisas futuras, enquanto no sétimo capítulo encontram-se as referências utilizadas para a realização dessa pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 GESTÃO E TRABALHO GERENCIAL: DO “*MANAGEMENT*” AO “*MANAGING*”

As discussões sobre a gestão nas organizações apresentam-se como múltiplas, abrangendo, em suas distintas perspectivas, inúmeros aspectos dessa prática (MINTZBERG, 1973). Como apontado por Hassard, Tonelli e Alcadipani (2000), o gerente tende a ser visto, na literatura sobre gestão, como sujeito em posição intermediária, um articulador dos interesses organizacionais e das pessoas que a compõem. Associado a isto, estes autores apontam que as organizações contemporâneas mostram-se permeadas por dinâmicas cada vez mais flexíveis no que se refere às suas maneiras de se organizar. No entanto, de maneira contraditória, as clássicas “receitas de bolo” – abordagens contendo soluções simplistas para problemas organizacionais complexos, bem como o apelo às consultorias como soluções instantâneas por intermédio de especialistas - permanecem ocupando um espaço significativo na literatura organizacional (HASSARD; TONELLI; ALCADIPANI, 2000).

Dentre as abordagens acerca da gestão nas organizações, a de Mintzberg (1990) destaca-se por tratar do que este autor chama de o folclore e o fato acerca do trabalho gerencial, propondo, assim, uma perspectiva que avance nos pressupostos apontados por trabalhos clássicos, como os de Fayol (2009). Os trabalhos deste autor acerca das funções administrativas, por exemplo, representaram uma contribuição significativa para sua época, sendo amplamente abordados nos estudos sobre gestão na medida em que a administração se consolidava como campo do conhecimento.

Contudo, estes trabalhos possuem limitações a partir das quais Mintzberg (1990) desenvolve sua proposta analítica no intuito de repensar o que é gestão. Assim, Mintzberg (1973) contribuiu para avanços nos estudos sobre gestão por apontar que o trabalho gerencial extrapola o planejamento, a organização, o comando, o controle e a coordenação do contexto organizacional, como apontara Fayol (2009), evidenciando o caráter fragmentado do trabalho destes sujeitos, desmitificando-o, assim, quanto a uma função puramente objetiva e técnica.

Desta forma, os trabalhos de Mintzberg (1990) representam uma importante crítica às definições clássicas de gestão, uma vez que, como apontado por Vargas e Junquilha (2013, p. 181), ao problematizar as funções administrativas, por exemplo, Mintzberg (1990) discute a gestão para além de um “receituário pragmático a ser aplicado pelos gestores para o alcance de resultados”, de maneira que o discurso geral sobre gestão passa a sofrer modificações significativas a partir de seus trabalhos (TENGBLAD, 2006).

Contudo, mesmo que abordagens como as de Mintzberg (1990) tenham avançado na análise e compreensão acerca da gestão, apontando para esta como um fenômeno processual em vez de estático e objetivo, estes trabalhos são passíveis de serem problematizados a partir da seguinte crítica: suas perspectivas permanecem centradas na figura do gestor como sujeito protagonista com relação à gestão no contexto organizacional, o que faz com que estes sujeitos sejam postos como unidade de análise isolada àquele contexto (VARGAS, JUNQUILHO, 2013).

Assim, ao “revisar” o trabalho de Mintzberg (1973), Tengblad (2006) aponta que algumas das suposições apontadas por aquele não ocorrem da maneira como sugerido, ou seja, as noções de estabilidade e atemporalidade do comportamento de gestores mostraram-se limitadas, uma vez que não são consideradas nestas análises questões relativas a outros elementos não centrados no gestor. Essa constatação de Tengblad (2006) reforça as críticas a estes trabalhos referentes à suas fragilidades no que se refere às generalizações sobre o que gestores fazem ou preferem fazer.

As considerações de Tengblad (2006), portanto, possibilitam introduzir a proposta deste trabalho de avançar em estudos sobre gestão, encarando-a como processo que se desenvolve, no dizer deste autor, de maneira gradual ao longo no tempo, o que desfavorece generalizações acerca do trabalho dos gestores. Assim, de maneira alinhada ao entendimento de Tengblad (2006), a gestão seria muito mais entendida como um fenômeno social complexo que nunca se encontra acabado, ou seja, está em constante emergência. Tal característica emergencial da gestão se dá uma vez que esta não é vista como um fenômeno centrado no gestor, muito menos passível de estar sobre seu controle. Ao contrário, assume-se a gestão como produto de relações sociais, como propõe a perspectiva de Watson (2005), a qual orienta este trabalho.

Assim, são assumidas aqui as compreensões sobre o exercício da gestão apontadas por Watson (1996, 1997, 2005) desenvolvidas a partir da concepção da gestão como processo emergente (WATSON, 2001). Watson (2005) apresenta sua proposta no sentido de romper com visões que abordem a gestão, e organizações de maneira mais ampla, de forma simplista e estática, como se suas dinâmicas pudessem ser modeladas. Desta maneira, este autor evidencia lacunas e diferenças existentes entre o discurso público sobre trabalho gerencial e a realidade vivida e “experenciada” por gestores em seu cotidiano, como apresentado acima por Hassard, Tonelli e Alcadipani (2000).

Watson (2005) entende que, apesar da existência de diferentes abordagens que discutem organizações e sua gestão, é possível e útil extrair dentre os trabalhos recorrentes duas maneiras básicas de caracteriza-las (as organizações e sua gestão): a chamada **visão sistêmico-controladora** e, alternativamente, a **visão processual-relacional**. A primeira engloba trabalhos que assumem uma visão predominantemente mecânica da gestão, entendendo-a como uma atividade destinada basicamente ao desenho e controle organizacional baseando-se em “metas organizacionais” objetivas (WATSON, 2005).

Na visão processual-relacional, por sua vez, as organizações, bem como sua gestão, são analisadas a partir de seus processos relacionais. Assim, assumindo que nessa ótica as organizações não são vistas como fenômenos objetivos, dados a priori, mas como processos em constante emergência, a gestão assume um caráter dinâmico em vez de mecânico, sendo vista como um processo de constante troca, negociação, conflitos e compromissos (WATSON, 2005).

2.1.1 Duas Abordagens Analíticas Básicas: Visão Sistêmico-Controladora e Visão Processual-Relacional da Gestão

As visões estáticas e prescritivas das organizações e do exercício da gestão (referentes à visão sistêmico-controladora), segundo Watson (2005), são herança de aspirações modernistas e universalistas que intencionam o controle rígido nas atividades humanas nas organizações por entendê-las como sistemas mecânicos destinados a obtenção e maximização de resultados. A proposta deste autor, diferentemente, é discutir as atividades organizacionais numa visão denominada processual-relacional, a qual aborda

as atividades organizacionais e gerenciais a partir de uma concepção na qual a realidade organizacional é compreendida como fluindo a partir de processos emergentes provenientes das relações interpessoais e do ambiente social como um todo (WATSON, 2005). Assim, essa perspectiva representa uma ruptura com a noção de realidade objetiva, fortemente atrelada a muitos trabalhos dedicados a analisar a gestão nos estudos organizacionais.

Para a compreensão do modelo referencial proposto por Watson (2005) sobre gestão, denominado processual-relacional, é preciso entender antes o modelo referencial alvo de suas críticas, denominado **sistêmico-controlador**. Para os trabalhos referentes a esta abordagem, a gestão é compreendida como uma prática predominantemente mecânica a qual está a serviço do controle organizacional que objetiva alcançar a maximização de resultados por meio da objetivação de metas organizacionais (WATSON, 2005). Para Watson (2005), estes esforços representam, no âmbito das organizações, a aplicação da racionalidade científica sobre questões sociais, políticas e econômicas.

Assim, trabalhos relativos à perspectiva sistêmico-controladora desconsideram elementos relacionados a valores subjetivos dos indivíduos, estando seu foco sobre duas questões centrais: **controle e sistematização mecânica da organização**. A sistematização mecânica traz embutida em si a noção de organizações dadas como “sistemas formulados, reformulados e dedicados à consecução de ‘objetivos organizacionais’” (WATSON, 2005, p. 18, grifos do autor), na qual também os trabalhadores são vistos como eles próprios pequenos sistemas mecânicos.

Assim sendo, na visão sistêmico-controladora gestores seriam considerados como o que Watson (2005) denomina “engenheiros organizacionais” em função do uso que estes seriam capazes de fazer de suas habilidades e conhecimento técnico-administrativo a fim de atingir os objetivos que a organização possui como sistema mecânico. Tal dinâmica justifica a condição na qual os trabalhadores são vistos nesta perspectiva como ocupantes de papéis rígidos nas organizações, sendo o poder de especialização que os gestores detêm acerca do gerenciamento organizacional responsável por garantir que estes papéis sejam executados corretamente pelos trabalhadores a partir de metas objetivas e pré-estabelecidas, reforçando a função de “engrenagem” que estes últimos ocupam.

Portanto, nesta abordagem, os trabalhadores são vistos como ocupantes de funções rigidamente definidas em organizações que são compreendidas como “grandes máquinas sociais” (WATSON, 2005, p. 17). Os gestores, por sua vez, não só seriam capazes como deveriam garantir a execução dessas funções por meio de estímulos que atenderiam aos anseios que os indivíduos possuem e que estes gestores seriam capazes de determinar objetivamente, gerindo-os. Percebe-se, portanto, que nesta perspectiva, pessoas e organizações são vistas como “coisas” ou “entidades” que possuem diversas propriedades dadas *a priori*, como características, metas, motivações, etc. (WATSON, 2001), sendo assim, passíveis de serem gerenciadas a partir delas, como ocorre com fenômenos de natureza objetiva.

Para além da visão sistêmico-controladora, a visão **processual-relacional** parte do pressuposto que as organizações, e consequentemente a gestão, devem ser analisadas a partir de seus processos relacionais (WATSON, 2005). Para o autor, ao assumir essa abordagem, as organizações não representariam um fenômeno dado *a priori*, muito menos estável, mas, ao contrário, seriam entendidas como processos emergentes. Assim, a gestão é compreendida como resultado de processos de trocas, negociações, conflitos e compromissos, sendo vista como resultante não apenas das atividades dos gestores, mas como produto das atividades destes em conjunto com as atividades dos demais sujeitos (WATSON, 2005).

Desta maneira, considera-se as organizações como movidas “tanto com a razão quanto com a emoção: os sentimentos dos gestores, dos trabalhadores e dos clientes são tão relevantes para o comportamento delas quanto a busca racional de interesses materiais nos procedimentos corporativos formais” (WATSON, 2005, p. 20). Portanto, é em função de considerar todos os sujeitos organizacionais como influentes e participativos nos processos de gestão que a visão processual-relacional evidencia este fenômeno como estando sempre incompleto, sem fim, uma vez que, como as relações sociais estão em constante modificação, logo, a gestão é entendida como estando também em constante emergência.

É importante ressaltar que a visão processual-relacional não ignora princípios modernistas e burocráticos, como racionalidade de objetivos organizacionais, especialização e outros. Ocorre que nesta visão considera-se que, para além destes, é preciso considerar elementos de natureza relacional e subjetiva, como aspectos

políticos, culturais e sociais de seus membros. Assim, ressalta-se que o controle gerencial permanece assumido como existente na concepção processual-relacional. No entanto, este controle é assumido como constantemente contestado, sendo permeado pelo desafio e resistência, de maneira que ele não está dado *a priori*, mas configura-se como resultado das inter-relações entre gestores e demais sujeitos (WATSON, 2005). Esta perspectiva compreende, portanto, o controle gerencial como processo constante de negociação em vez de imposição.

Assumindo esta visão, ao se discutir a gestão no contexto organizacional, “nada é fixo, tudo está em movimento. Pessoas e seus mundos estão continuamente *em processo*” (WATSON, 2001, p. 223, tradução nossa, grifos do autor), sendo as interações entre elas a força motriz deste processo contínuo de vir a ser (*becoming*). Organizações adquirem, portanto, um conceito particular nessa perspectiva: elas não existem como algo tácito, “a organização”, acabada e objetiva. O que existe é o *Organizing*², ou seja, um processo de organizar sempre em curso (WATSON, 2001). Isso significa compreender os estudos sobre gestão muito mais como esforços por interpretar as múltiplas e complexas dinâmicas que a constituem como fenômeno emergente do que tentativas de enquadrar este fenômeno em modelos objetivos e prescritivos que apontem para como ela deve ser realizada.

Nesse sentido, entender a gestão como uma atividade relacional implica desconsiderá-la como algo que é criado internamente nas mentes dos gestores ou mesmo como criações externas ditadas pela organização. Ao contrário, a gestão é compreendida como fenômeno socialmente construído, a partir das relações cotidianas entre gestores e demais sujeitos organizacionais, de maneira que nenhum sujeito é considerado unicamente responsável pelo que ocorre no contexto organizacional uma vez que suas ações são dotadas de sentido apenas quando contextualizadas em relação às dos seus pares (CUNLIFFE, 2001).

Dessa maneira, a gestão se configura não como uma prática linear, mas que emerge gradualmente, o que implica essencialmente reconhecer a surpresa como uma de suas

² Assume-se *organizing* no sentido de processos de organizar, representando “uma visão processual das organizações, de modo que estas não mais são entendidas como substantivos, no sentido de serem entidades fixas, homogêneas e estáveis, mas sim como verbos ou processos, ou seja, passam a ser compreendidas como processos ou práticas de organização (*organizing*), os quais se mostram heterogêneos, difusos e complexos, em constantes fluxo e transformações” (DUARTE; ALCADIPANI, 2013, p. 4).

características essenciais (TENGBLAD, 2006), fazendo com que o gestor esteja em contínua emergência (WATSON, 2001, 2005), de maneira que o conceito de gestor emergente (WATSON, 2005) se mostra como valioso para o repensar a prática de gestão. A partir desse conceito, por exemplo, não assume-se que haja um momento em que um sujeito se torne gestor, uma vez que, apesar de poder dispor de um cargo ou *status* de gestão, este sujeito sempre está aprendendo algo novo sobre sua prática (WATSON, 2005).

Assim, torna-se mais coerente discutir sobre *managing* em detrimento de *management*, sendo o *managing* (processos de gestão) desenrolado em função do falar e do relacionar dos sujeitos (WATSON, 2001). Portanto, assumindo a gestão como fenômeno relacional, ela não é mais entendida como centrada no gestor no sentido de depender unicamente dele e partindo objetivamente de seus conhecimentos individuais. Ao contrário, a gestão é assumida como mais do que apenas o que as pessoas fazem, ou seja, também abarca as maneiras como estas pessoas se relacionam com outros indivíduos de tal maneira que se encontram em processo de constante criação de suas realidades, sendo, assim, a gestão o resultado de constantes processos de interação humana (WATSON, 2001, CUNLIFFE, 2014).

Managing carrega a ideia de processo por referir-se a maneiras de ser, uma vez que as ações dos indivíduos e seus modos de dar sentido e construir seus mundos não estão separados deles, como se representassem conhecimentos de um mundo à parte. Assim, *managing* representa maneiras de ser por estar ligado ao que é sentido, ao envolvimento com o meio, à construção dos entendimentos de si mesmos que os sujeitos realizam a partir de suas relações e conversas com os demais (CUNLIFFE, 2001, 2014).

Nesta perspectiva, o gestor é abordado como sujeito em constante processo de “vir a ser” - *becoming* – (WATSON, 2001; ANTONACOPOULOU, 2007, 2008), uma vez que, em função dos pressupostos atrelados ao conceito de *managing*, não há realidade externa ao gestor a qual independeria deste. Ao contrário, assume-se que gestor e demais indivíduos “co-constroem” as realidades organizacionais conjuntamente a partir de suas interações e diálogos (CUNLIFFE, 2014).

Em resumo, a noção de *Managing* refere-se a um processo contínuo de ser e de se relacionar no mundo, assumindo que os gestores continuamente constroem, dão sentido

e são construídos pelo diálogo e formas de relacionamento que estabelecem com os demais indivíduos no contexto organizacional (CUNLIFFE, 2014). Assim, fica clara sua distinção em relação ao *management*, uma vez que este último pressupõe gestores como agentes racionais que atuam em uma realidade pré-existente, podendo ser identificada como separada deles e, assim, gerida objetivamente (CUNLIFFE, 2001, 2014). Assim, tendo como base uma lógica socioconstrucionista, o gestor não é tido como mero solucionador racional de problemas, mas como autor de suas próprias realidades em conjunto com os demais indivíduos com os quais interage (CUNLIFFE, 2015).

Portanto, uma vez atuando em meio a tal contexto caracterizado por circunstâncias imprevistas, os gestores não estão meramente agindo de maneira alheia ao mundo. Mais do que isso, estes sujeitos posicionam-se em função do tipo de gerente que aspiram ser (ANTONACOPOULOU, 2015), o que faz com que as circunstâncias com as quais eles se deparam em seu praticar não exijam deles apenas desafio em nível intelectual, mas também emocional (SHOTTER; TSOUKAS, 2014).

Assim, a partir da perspectiva de Watson (2005) e das contribuições de Cunliffe (2001, 2014), a gestão assume um caráter complexo uma vez que não é problematizada como fenômeno estático, mas, ao contrário, como um fenômeno social dinâmico e em constante emergência que, por ser produto das interações, negociações e organizações específicas de determinado grupo social em certo contexto e tempo, não é passível de prescrição e rigidez analítica. Dessa maneira, as competências gerenciais se dão em um contexto no qual o gestor contribui na formação de tais processos emergentes, “por meio da construção de significados, negociações e barganhas, e do exercício do poder” (WATSON, 2005, p. 14), não sendo, portanto, competências fixas, mas que emergem dinamicamente.

Assim, reforça-se a visão de Vargas e Junquillo (2013) de que, a partir da interação entre gestor e demais sujeitos organizacionais, a gestão não se caracteriza apenas como processo, mas também como resultado de práticas socialmente construídas. Tendo feito esta discussão acerca da abordagem de gestão que orienta este trabalho, o tópico que segue aborda as considerações conceituais e legais acerca deste fenômeno de maneira particular ao âmbito educacional.

2.1.2 Gestão Educacional: Conceito e Competências Legais

O campo da educação está constantemente permeado por discussões acerca dos desafios para atingir melhorias significativas em sua oferta à comunidade escolar e à sociedade de modo geral. Lück (2011), por exemplo, aponta que diversas melhorias sociais, como qualidade de vida, saúde, cidadania, competências, dentre outros, passam pela melhoria na qualidade da educação que é oferecida.

A autora aponta para a necessidade de melhorias no campo da educação, sem se referir apenas a avanços metodológicos, curriculares ou de uso de equipamentos modernos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que essas mudanças estruturais ou didáticas, as mudanças que a educação necessita envolvem “um novo estilo de relacionamento das instituições educacionais com a sociedade em geral” (LÜCK, 2011, p. 23), considerando todos os sujeitos envolvidos com a educação como “ativos, conscientes e responsáveis pela dinamização dos processos sociais e instituições de que participam” (LÜCK, 2011, p. 23).

Assim, discutir a gestão em organizações educacionais em função destas demandas apontadas por Lück (2011) implica esforços que busquem novos estilos de relacionamento de seus gestores com os demais indivíduos e organizações com os quais lidam, buscando romper com o modelo de gestão “mecânica” da educação e é centrado nos gestores. Essa proposta de mudança na perspectiva de gestão educacional significa, neste trabalho, a adoção de uma visão de gestão como processo relacional e emergente (WATSON, 2001, 2005). Desta maneira, a gestão educacional é assumida como desempenhada por meio de processos que compreendem trocas, negociações, conflitos e compromissos entre gestores educacionais e demais sujeitos com os quais lidam. No entanto, a fim de fazer esta articulação, são apresentados aqui alguns aspectos referentes à natureza da gestão educacional.

Nesse trabalho, o termo gestão educacional refere-se à gestão dos sistemas de ensino, ou seja, à gestão realizada a partir das Secretarias de educação. Entende-se como importante esta diferenciação dado que o termo gestão educacional é também empregado em relação à gestão das unidades escolares (LÜCK, 2010), o que não é o caso deste trabalho, o qual assume esta última como gestão escolar.

Esta diferenciação encontra base em apontamentos de autores como Vieira (2007, p. 63), para a qual gestão educacional “refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instancias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta do ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação”. Por outro lado, a autora compreende que a gestão escolar “como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Dessa maneira, “pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão escolar” (VIEIRA, 2007, p. 63). Assim, a autora entende que a primeira situa-se em uma esfera *macro*, enquanto a segunda em uma esfera *micro*. Assim sendo, ambas não são independentes, mas, ao contrário, “articulam-se mutuamente, dado que a primeira justifica-se a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza” (VIEIRA, 2007, p. 63).

Portanto, é dever da gestão educacional, como atividade meio, criar condições para que a gestão escolar seja viabilizada de tal maneira que possa atingir sua finalidade, ou seja, “promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a LDB” (VIEIRA, 2007, p. 63). Assim, este trabalho se apresenta como relevante ao abordar a prática de gestão de secretários municipais de educação uma vez que, ao analisar os trabalhos existentes sobre gestão no âmbito educacional no Brasil, o que se percebe é que o enfoque das pesquisas está predominantemente sobre a gestão das unidades escolares, como exposto na introdução desta dissertação.

Tendo entendido o que se entende por gestão educacional neste trabalho, torna-se relevante apontar alguns dos principais aspectos legais relacionados a ela. Como apontado por Vieira (2007)

de acordo com a Constituição e a LDB, a gestão educacional nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado.

Ainda de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), a educação está comprometida com a formação dos cidadãos no âmbito da vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e suas manifestações culturais (BRASIL, 1996). Para tanto, referente ao Poder Público, em concordância com o artigo 211 da Constituição Federal e do artigo 8º da LDB, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração.

Sendo assim, o Estado é responsável pelo planejamento macro, dando condições de funcionamento para as demais instâncias de apoio à educação por meio de sua política nacional de educação, de forma que os diferentes níveis e sistemas sejam articulados, visto seu caráter normativo, redistributivo e supletivo em relação às demais instâncias educacionais (PESSOA, 2005). As competências e atribuições dos diferentes entes federativos são ditadas pelo Art. 3º da Emenda Constitucional n. 14/96 e detalhadas pela LDB (Art. 9º, 10, 11, 16, 17, 18 e 67).

Assim, o trabalho dos secretários de educação é caracterizado, no que se refere à LDB, como envolvido e interdependente com os diversos níveis da federação. Isso implica assumir que estes gestores envolvem-se com demandas que extrapolam os limites das Secretarias de educação nas quais atuam, ou mesmo das escolas, pelas quais são diretamente responsáveis.

Como apontado por Da Hora (2010), a Constituição Federal Brasileira de 1988 representa um momento importante para a gestão educacional no país. A partir dela, possibilitou-se que os municípios criassem seus sistemas de ensino com autonomia no que se refere à formulação de políticas educacionais para a educação infantil e ensino fundamental. Até então, os municípios tinham responsabilidade apenas pelo sistema administrativo. Portanto, uma vez que a partir da Constituição de 1998 os municípios passaram a deter o direito de definir normas e políticas públicas referentes à educação, abriu-se espaço para que o regime de colaboração entre as esferas federal, estadual e municipal mencionado anteriormente efetivamente se concretize (DA HORA, 2010).

As Secretarias Municipais e Estaduais de educação, em particular, devem prezar pela qualidade da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, garantindo a

formação dos sujeitos e seu exercício de cidadania, bem como sua progressão contínua no trabalho e estudos posteriores. Secretários municipais de educação, portanto, desempenham o papel de criadores e articuladores de políticas públicas visando garantir estes elementos apontados anteriormente contidos na LDB da educação e Constituição.

Portanto, a relevância de se estudar o trabalho desses sujeitos se dá em função da importância do trabalho dos mesmos como gestores responsáveis por ações estratégicas no contexto da gestão educacional e o impacto desta em múltiplas questões sociais.

O tópico seguinte, por sua vez, tratará do conceito de prática social, o qual é abordado nesse trabalho com o objetivo de avançar nas discussões sobre a gestão educacional. Isto se dá uma vez que, a partir da discussão sobre as práticas sociais, propõe-se não apenas discutir a gestão educacional como processo emergente, mas também analisar as condições que sustentam estas relações de maneira a assumirem este caráter relacional e emergencial.

2.2 O CONCEITO DE PRÁTICA SOCIAL COMO LENTE TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DAS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS

Nos últimos anos, é possível perceber um retorno para o entendimento da prática como um aspecto fundamental nos estudos sobre as organizações (SCHATZKI ET AL., 2001). Para Antonacopoulou (2008b), este retorno representa uma resposta à necessidade de compreensão e envolvimento com a complexidade social da organização como um desafio fundamental nos estudos organizacionais e sobre gestão.

Miettinen, Samra-Fredericks e Yanow (2009) apontam que a chamada virada da prática, discutida significativamente por autores como Schatzki et al (2001) e Reckwitz (2002), apresenta-se como uma alternativa às concepções funcionalistas normativas da ação na sociologia, o que implica, ao ser apropriada nos estudos organizacionais, em abordagens nas quais elementos do contexto organizacional, como a gestão no caso desta dissertação, rompem igualmente com concepções funcionais e normativas. Para Feldman e Orlikowski (2011) a ideia central para qualquer lente prática de análise de fenômenos sociais é a noção de que a vida social emerge a partir de ações de repetição

das pessoas, ou seja, a vida social é tida não como produto acabado, mas em constante emergência, como uma produção em curso.

As autoras apontam que, por focar potencialmente nos aspectos dinâmicos, relacionais e emergentes dos fenômenos sociais, abordagens da prática encontram-se potencialmente alinhadas aos aspectos que têm sido mais recentemente associados ao *organizing*, ou seja, a sua transitoriedade, dinamicidade e complexidade (FELDMAN; ORLIKOWSKI, 2011), demandando um posicionamento de pesquisa que compreenda o mundo social do *organizing* a partir das mesmas lentes que este processo social é compreendido. Para Whittington (2006), as abordagens que tem no conceito de prática seu ponto de partida para o estudo da dinâmica organizacional visam lançar luz sobre as atividades cotidianas das organizações que a compõem e seus processos intimamente relacionados ao agir e fazer. Assim, o enfoque sobre as práticas parece estar relacionado ao aumento pelo interesse pelo que é efetivamente feito diariamente, sendo seus autores tidos como influenciados pela virada interpretativa ou cultural na teoria social (RECKWITZ, 2002).

Diversos autores em ciências sociais concordam que o campo dos estudos envolvendo a prática não se encontra disposto de tal maneira a ponto de ser adequado classifica-lo como um campo unificado, o que representaria uma “Teoria da Prática” (SCHATZKI, 2000; RECKWITZ, 2002; GHERARDI, 2006; ANTONACOPOULOU, 2007). Ao contrário, os diversos trabalhos que envolvem a discussão de fenômenos sociais tendo como lente o estudo das práticas podem ser vistos muito mais como um campo de estudos diversos potencialmente influenciados por trabalhos tanto da filosofia, por autores como Wittgenstein (1953) e Heidegger (1927), quanto da sociologia, por autores como Bourdieu (1990), Giddens (2003), Latour (1986) e outros. Além destes, trabalhos mais contemporâneos de autores como Schatzki (2001) e Reckwitz (2002) também podem ser apontados como referências para abordagens que se baseiam na noção de prática ao desenvolverem suas proposições analíticas.

Esta multiplicidade de concepções acerca do termo reforça a constatação de Antonacopoulou (2008) sobre a ocorrência de esforços recentes entre pesquisadores do tema pela busca por uma definição que dê conta dos aspectos comuns articulados pelos mesmos, embora o conceito de prática não seja novo nem na filosofia nem na sociologia (MIETTINEN; SAMRA-FREDERICKS; YANOW, 2009; CORRADI; GHERARDI; VERZELLONI, 2010). Como resultado, alguns pesquisadores que partem de conceitos

baseados em práticas sociais vêm consolidando nos últimos anos um “grupo de estudos” denominado Estudos Baseados em Prática (EBP).

Bispo (2013, p. 30) compreende os Estudos Baseados em Prática (EBP) como “um nome guarda-chuva para um conjunto de perspectivas teóricas que tem no conceito de prática o seu ponto convergente” e que vem se consolidando internacional e nacionalmente dentre pesquisadores em estudos organizacionais. Neste contexto, a noção de prática é tida como importante para os estudos organizacionais por envolver questões de espaço e tempo nos fazeres dos atores sociais, o que dá a estes fazeres um caráter de práticas situadas e, portanto, sendo sua dinâmica incerta e conflituosa (ANTONELLO; GODOY, 2009).

A partir desta perspectiva, segundo Bispo (2013), propõe-se que é possível fazer ciência sem, necessariamente, aderir à busca por generalizações no âmbito das organizações no que se refere principalmente aos fenômenos organizacionais de caráter subjetivo. Assim, a maneira pela qual as organizações são tratadas sob a ótica dos EBP parte do pressuposto de que a dinâmica organizacional deve sempre ser compreendida e estudada como situada, ou seja, considerando aspectos temporais e históricos como importantes para sua análise (BISPO, 2013). Assim, os estudos baseados em práticas compreendem a realidade como emergente, na qual o conhecimento é compreendido como uma atividade conectada a artefatos materiais, o que implica na compreensão do social não apenas relacionado a pessoas, mas igualmente relacionado a artefatos simbólicos e culturais (ANTONELLO, GODOY, 2009).

Antonacopoulou (2008a, p. 1, tradução nossa) compreende os EBP como uma tentativa em ciências sociais em geral, e nos estudos sobre gestão e organizações mais especificamente, de “encontrar maneiras de expressar a complexidade do *organizing* dando enfoque às microdinâmicas da ação”. Esta proposta se dá, pois o conceito de prática, de fato, oferece uma nova lente para que pesquisadores se envolvam com a fluidez do *organizing* na medida em que abraça a ambiguidade, incerteza e descontinuidade das/nas organizações (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Segundo Antonacopoulou (2007, 2008b), ao focar predominantemente na natureza situada da ação e como esta é desempenhada pelos atores e manifestada na linguagem, no ambiente físico e nas interações entre atores, a perspectiva dos EBP prova ser

valiosa, pois sensibiliza para a importância das interações entre agência e estrutura, tanto local quanto temporalmente. Contudo, a autora compreende que, para se envolver com a fluidez e dinamicidade das práticas, é preciso buscar meios que permitam capturar mais do que apenas as múltiplas associações dos elementos que compõem a prática, como fazem os trabalhos na perspectiva dos EBP (ANTONACOPOULOU, 2007). Mais do que isto, é preciso buscar compreender a dinamicidade da prática a partir do foco nas **condições** que sustentam tais associações entre seus elementos (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b).

Assim, Antonacopoulou (2008b) instaura uma discussão que visa por em evidência aspectos que são negligenciados nas pesquisas correntes sobre prática e, assim, providenciar “considerações integrativas de como aspectos dispersos da prática podem ser conectados para revelar o potencial de tal fenômeno” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 113). A partir de tal proposição, a autora sugere avançar nos EBP chamando atenção para as maneiras nas quais a natureza emergente e fluida da prática possa ser estudada, o que gera sua proposta de pesquisa centrada na prática (*practise-centred research*), a qual será discutida no tópico seguinte.

2.2.1 A Abordagem da Pesquisa Centrada na Prática

O conceito de prática representa uma lente analítica para estudos que se proponham a envolver-se com a fluidez do *organizing* (ANTONACOPOULOU, 2007). Para tanto, investigações centradas neste conceito realizam suas análises a partir das conexões e relações que possibilitam a existência e o desenrolar dos fenômenos sociais (ANTONACOPOULOU, 2008a). Entretanto, para além das contribuições que os EBP propõem para os estudos organizacionais, Antonacopoulou (2007, 2008a) considera que é preciso encontrar mais do que meios que capturem as múltiplas associações dos elementos da prática, ou seja, é preciso buscar meios que capturem as condições que sustentam as interconexões que impulsionam estas associações.

Esta proposta é importante uma vez que as conceituações recorrentes do que é prática tendem a favorecer apenas seus aspectos observáveis, como atividades, regras, procedimentos e rotinas, em detrimento de também contemplar seus aspectos

inconscientes, caracterizando uma tendência a assumir que para haver prática é preciso haver substância, por mais temporária ou dispersa que esta substância possa ser (ANTONACOPOULOU, 2008a). Como consequência, esta centralidade nos aspectos da prática que são tangíveis e observáveis justifica significativamente o motivo pelo qual prática é comumente associada exclusivamente à ação, àquilo que as pessoas fazem.

Como resposta a esta ênfase nos aspectos tangíveis da prática, Antonacopoulou (2008a, 2008b) propõe não limitar o entendimento de prática social apenas como *praxis* (ações/atividades). Para a autora, prática é a articulação entre *praxis*, *phronesis* (julgamentos práticos desempenhados pelos praticantes, modo de conhecimento) e *telos* (propósito). Tal compreensão representa a resposta da autora à necessidade em considerar aspectos não observáveis e intangíveis à compreensão de prática. Assim, Antonacopoulou (2008b, p. 168, tradução nossa) compreende prática como “um fluxo de conexões entre múltiplas dimensões que definem o funcionamento de um grupo social em relação a forças contextuais mais amplas que configuram interpretações e construções da realidade”.

Partindo desta ampliação do entendimento de prática para além de *praxis*, Antonacopoulou (2008a, 2008b, 2015) faz importantes esclarecimentos necessários ao campo da prática, dentre eles, a distinção entre práticas, rotinas e regras. Antonacopoulou (2008b) aponta que o entendimento equivocado de práticas como ‘atividades rotineiras’ (RECHWITZ, 2002), como ‘rotinas comportamentais’ (WHITTINGTON, 2006), ou simplesmente rotinas, indica que este fenômeno tem sido associado à repetição de ações como sua característica integral dentre as perspectivas recorrentes. No entanto, ressalta-se que prática não é apenas um *set* de rotinas nem mesmo governada apenas por regras.

Neste ponto, Antonacopoulou (2008a, 2008b) chama atenção para duas questões: (a) em primeiro lugar, a necessidade de compreender regras e rotinas como elementos que compõem a prática, mas que não a representam em sua totalidade, ou seja, é necessário abarcar outros elementos para que se compreenda efetivamente este fenômeno e; (b) em segundo lugar, assumir ainda que não se deve compreender regras e rotinas como formas fixas e padrão de fazer as coisas: ambas precisam ser compreendidas como dinâmicas e flexíveis. Em concordância com Feldman e Pentland (2003),

Antonacopoulou (2008b) compreende que rotinas sofrem modificações a cada vez que são ‘performadas’, sendo continuamente redefinidas no desenrolar dos fenômenos sociais dos quais fazem parte. Da mesma maneira entende-se as regras: elas não são apenas compreendidas como depositórios de conhecimento, mas também meios de socialização que providenciam o que a autora chama de ‘gramática’ para a ação social (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Assim, apesar de assumir rotinas e regras como ‘apenas’ dois dentre outros elementos da dinâmica da prática, Antonacopoulou (2008a, 2008b) considera que ambas podem gerar apontamentos sobre de que maneiras uma prática desenrola-se, uma vez que a partir de sua análise é possível explorar “como diferentes atuantes dentro e entre as práticas interagem e criam conexões que, em seguida, renovam as práticas” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 08). Prática, portanto, não deve ser simplesmente igualada a conjuntos de regras e/ou rotinas, embora sejam tanto as rotinas quanto as regras, elementos que, dentre outros, constituem a dinâmica que moldam as maneiras como uma prática emerge (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Entendida a importância das regras e rotinas para a análise da dinâmica das práticas, mas reconhecendo que não são suficientes para um envolvimento profundo com a mesma, faz-se necessário discutir três questões relativas à prática que não são abordadas significativamente pelas perspectivas recorrentes: a natureza encarnada das práticas (*embodied nature of practice*); a dinâmica entre bens internos e bens externos (entendidos como reflexo da natureza encarnada das práticas) e; a intencionalidade da prática (ANTONACOPOULOU, 2008).

Em primeiro lugar, compreender prática como um **fenômeno encarnado** implica assumir que as ações dos sujeitos só são dotadas de significados e intencionalidades a partir do engajamento destes com o mundo que os cerca, de maneira que “*embodiment* é uma maneira de ser, um *status* participativo que enfatiza as interações entre significado (intangível) e ação (tangível)” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 117, tradução nossa). O entendimento do mundo, nesta perspectiva, se dá pela vivência deste, de maneira que os praticantes o moldam em função de seus engajamentos junto a ele.

Por significar este engajamento com o mundo, o caráter encarnado de uma prática representa um ponto de partida para a intencionalidade da mesma, uma vez que permite

que ação e significado conectem-se de maneira que forneçam senso de propósito para a prática (ANTONACOPOULOU, 2008b), como será mais explorado à seguir. Desta maneira, é em função da prática ser um fenômeno encarnado - o que pressupõe necessariamente engajamento dos sujeitos com o mundo - que os praticantes são capazes de realizarem julgamentos práticos (*phronesis*) que informam tanto como eles agem (*práxis*) quanto com qual propósito eles agem (*telos*).

Já como segundo aspecto carente de discussões nos estudos sobre práticas está a relação entre **bens internos** e **bens externos**. No entender de Antonacopoulou (2008b), é preciso compreender prática como também constituída pela dinâmica entre bens internos e bens externos. Bens externos, em primeiro lugar, são “bens” que um praticante possui em concorrência com outros que podem não os possuir, como por exemplo, *status* social, prestígio, fama, poder, influência e riqueza (ANTONACOPOULOU, 2007).

Bens internos, por outro lado, não são “bens” no sentido de posses, mas no sentido de ‘qualidades’, virtudes, como por exemplo, justiça, lealdade, coragem e honestidade. Importante para esta discussão sobre os bens internos é dedicar atenção a um aspecto fundamental apontado por Antonacopoulou (2007, p. 05, tradução nossa): segundo a autora, estes bens “só podem ser identificados através da participação em uma prática [...] em outras palavras, eles são internos ao caráter da prática na maneira como os praticantes optam por realizar uma prática”.

Por fim, Antonacopoulou (2007, 2008b, 2015) aponta para a **intencionalidade** (*telos*) como importante elemento para a compreensão das práticas. Intenções podem ser vistas como uma força motriz que nos ajuda a entender **como e porque** bens internos e externos de uma prática se interconectam (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b, grifo nosso, tradução nossa), podendo ser “tanto conscientes quanto inconscientes, persistentes e mutantes” (ANTONACOPOULOU, 2007, p. 6). Assim sendo, Antonacopoulou (2008b, p. 117, tradução nossa) compreende que é o caráter encarnado (*Embodiment*) que “é fonte de intencionalidade uma vez que permite que significado e ação se conectem de maneiras que forneçam proposito para a prática”.

Portanto, a intenção como uma fonte de ação significativa fornece um sentido de continuidade entre o passado, o presente e do futuro, cabendo destacar ainda que

inconscientemente intenções transformam significados e ações e mudam o curso da execução de uma prática. Assim, em função de tal mudança de curso contínua da execução de uma prática, “bens externos e internos estão continuamente em tensão” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 120, tradução nossa). Entendidos estes aspectos da prática, resta apontar para um conceito central da abordagem de pesquisa centrada na prática: as **tensões**.

Antonacopoulou (2007, 2008a, 2008b, 2015) entende que um importante caminho para o envolvimento empírico com o caráter dinâmico da prática, enfocando as condições que sustentam as interconexões de seus elementos, deve ser a atenção para o papel das **tensões** dentro e entre práticas (tensões Intra-prática e tensões Inter-prática), entendendo tensões como um reflexo da complexidade social da organização. Segundo Antonacopoulou (2008b, p. 117, tradução nossa), “concentrar-se nas tensões é um dos possíveis caminhos para a articulação e envolvimento empírico com os processos de auto-organização que formam a prática como um modo de organização”, de maneira que por meio de sua análise (das tensões), o pesquisador é capaz de obter *insights* acerca das “condições que sustentam as interconexões que sustentam fenômenos dinâmicos”.

O termo tensão tende a ser empregado em um sentido negativo e problemático nos estudos sobre gestão, sendo compreendido apenas como resultado do choque entre perspectivas opostas (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a). Ao contrário, na abordagem de pesquisa centrada na prática, contradições e conflitos deixam de ser encarados como elementos negativos gerados por situações de oposição e assumem o “papel” de múltiplas fontes de atração, os quais representam importantes elementos para a análise das práticas sociais (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b). Desta maneira, tensões carecem de ser consideradas nas análises organizacionais como parte constituinte dos fenômenos sociais por essência em detrimento de serem desconsideradas destas análises por serem entendidas como disfunções. Assim, as tensões não são entendidas como resultados de relações de oposição, mas como resultado de relações contendo múltiplas e diferentes possibilidades com potencial de serem exploradas (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b).

Tensões dentro de uma prática (**tensões Intra-prática**) “revelariam a gama de contradições internas entre as intenções e ações e destacariam as dificuldades de equilibrar prioridades concorrentes nos bens internos e externos que constituem uma

prática” (ANTONACOPOULOU, 2008a, p. 03, tradução nossa). Assim, é possível perceber a multiplicidade de situações das quais tensões podem ser geradas e quais apontamentos analíticos estas situações permitem:

Por um lado, tensões podem refletir casos em que uma prática procura abordar muitas intenções igualmente viáveis, ao mesmo tempo, no entanto, potencialmente resultando em confusão e inércia. Por outro lado, as tensões podem ser criadas quando uma prática procura abordar agendas potencialmente conflitantes ou quando pode haver contradições internas dentro de uma prática. Este seria o caso quando os bens internos de uma prática podem ser a condução de um conjunto de intenções e os bens externos podem ser a condução de outro conjunto das intenções (ANTONACOPOULOU, 2008a, p. 3, tradução nossa).

Contudo, não são apenas as tensões entre bens internos e externos de uma prática que implicam na natureza dinâmica deste fenômeno, uma vez que as dinâmicas exógenas, ou seja, as inter-relações entre diferentes práticas, também geram tensões em um campo organizacional (**Inter-prática**), de maneira que elas refletem “os valores múltiplos e muitas vezes conflitantes promovidos por práticas diferentes” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 12, tradução nossa). Entendida a relação das dinâmicas Intra e Inter-prática, compreende-se os **praticantes** como sujeitos que, dentro de uma prática, “experimentam uma série de prioridades concorrentes que, juntamente com as negociações de valores, suposições, comportamentos e ações em curso, reinterpretam constantemente as regras de engajamento em uma prática e têm um impacto significativo no caráter de desdobramento de uma prática” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 13), de maneira que são capazes de dinamizá-la.

Assim, adotando esta perspectiva, considerando tanto a dinâmica intra-prática quanto a inter-prática, entende-se que é em função da diversidade e heterogeneidade das múltiplas e concorrentes práticas que cada prática está suscetível de ser constantemente redefinida e, conseqüentemente, também é redefinido o campo para o qual esta prática é incorporada (ANTONACOPOULOU, 2015). Desta maneira, tensões tanto dentro quanto entre as práticas são “fundamentais para a forma como uma prática é formada e dão forma a como ela se desenrola ao longo do tempo e em vários contextos” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 14, tradução nossa). Portanto é quando se combinam as tensões intra-prática e inter-prática que se revela que as tensões são também um reflexo de elasticidade das práticas, uma vez que tensão não é simplesmente uma questão de possibilidades negativas ou positivas, mas refere-se também às “formas pelas quais o espaço de possibilidades é criado como práticas elásticas (flexíveis e

sempre em mudança) quem criam um espaço onde significados, ações e intenções podem co-evoluir.

Assim, as tensões podem estender/aumentar a elasticidade de uma prática em se adaptar e ser constantemente transformada “a partir das maneiras como as dinâmicas **endógenas** e **exógenas** interagem para definir e redefinir a prática. Entende-se por forças Endógenas aquelas influências provenientes da dinâmica Intra-prática, enquanto forças Exógenas são aquelas influências provenientes da dinâmica Inter-prática. Em outras palavras, as tensões se tornam a base para ex-tensões da prática” (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015). Portanto, é na interconectividade, ou seja, na relação entre a dinâmica intra-prática e dinâmica inter-prática que possibilidades são criadas e as tensões dentro de uma prática são transformadas em ex-tensões (ANTONACOPOULOU, 2015).

Desta maneira, a partir de uma maior atenção sobre as tensões é possível não apenas uma conceituação mais dinâmica deste fenômeno, mas também compreender “por que as práticas são dinâmicas e maleáveis, mesmo quando estão percebidas como padrões relativamente estáveis de ação coletiva” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 123). Assim, a partir desta discussão sobre a natureza e impacto das tensões, prática pode ser entendida como “a interconectividade, entre forças endógenas (intra-prática) e exógenas (inter-prática), com intencionalidade, para expandir o espaço de possibilidades nos bens internos e externos emergentes” (ANTONACOPOULOU, 2007, tradução nossa).

Conclui-se, assim, que o conceito de prática nesta abordagem permite capturar a complexidade social das organizações dando ênfase para além das dinâmicas interacionais que resultam na organização (ANTONACOPOULOU, 2008b). Isto se dá, pois, como dito no início da apresentação desta abordagem, há um considerável enfoque sobre as condições que sustentam as relações entre diferentes aspectos da prática. Para tanto, é essencial um enfoque sobre as tensões dentro e entre as práticas como criadoras de um espaço de possibilidades na prática, de maneira que as tensões revelam um poderoso aspecto da prática que frequentemente não é levado em conta: *practise*³ (ANTONACOPOULOU, 2007).

³Antonacopoulou (2015, p. 17, tradução nossa, grifos da autora) aponta que, apesar de ser possível notar que na linguagem dos EUA não existe distinção entre a prática (*practice*) e sua prática (*practise*), há no dicionário Oxford (2001) uma distinção importante entre estes termos. Nas palavras da autora, este

Practise é reflexo da fluidez da prática e chama a atenção para as repetições deliberadas, habituais e espontâneas como reflexo da natureza dinâmica e emergente da prática (ANTONACOPOULOU, 2008b). Logo, *Practise* “reflete um processo de tornar-se baseado em tentar coisas, reouvindo, refinando e mudando diferentes aspectos da prática e as relações entre eles” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 124).

Assim, *practise* é repetição, de maneira que é por meio deste processo que a prática está constantemente aprendendo e desaprendendo diferentes aspectos de uma maneira proativa que não apenas depende de rotinas de hábito, mas de diferentes maneiras dela ser encarnada. É importante, contudo, esclarecer o que se entende por repetição, uma vez que Antonacopoulou (2008, p. 124, tradução nossa) compreende *practising* como “um processo de repetição, uma vez que é um espaço abrangendo a multiplicidade de possibilidades que novas dimensões são (re)descobertas em um horizonte móvel no qual passado, presente e futuro se encontram”.

Para compreender o que se entende por repetição, essencial para o entendimento de *practise*, é necessário contrapô-lo ao conceito de replicação, evitando assim confusões comuns à sua adoção. Replicação implica institucionalização, é um processo mecânico, ao contrário de repetição, a qual implica reouvir, rever aspectos da prática (ANTONACOPOULOU, 2008b). Replicar, portanto, significa fazer igual de novo, não abrindo espaço para diferenciação.

Repetir, por outro lado, significa fazer mais uma vez, não necessariamente da mesma maneira, logo, repetir não implica institucionalização, pois cada vez que algo é realizado abre-se espaço para a descoberta do novo. Assim, entende-se o motivo do conceito de repetição ser tão importante para a proposta de *practise*, uma vez que repetir implica “formar uma condição de movimento, um sentido de produzir alguma coisa nova na história” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 124, tradução nossa).

dicionário “define *practice* como ‘a ação de fazer algo’ ou ‘uma maneira de fazer algo que é comum, habitual ou esperado’, tais como o trabalho de um médico que trabalha na clínica geral ou o motorista de corrida de carros em uma corrida. *Practise*, por outro lado, é definida como ‘fazer algo repetidamente ou regularmente, a fim de melhorar a sua habilidade’ ou ‘fazer algo regularmente como parte de seu comportamento normal’ por exemplo, para trabalhar como médico é estar em prática ou um corredor planejando a próxima corrida, logo que ele tem uma concluída também *in practise*. O dicionário adverte a possível confusão entre *practice* e *practise* e claramente aponta que a primeira deve ser usada quando se refere ao substantivo e a última deve ser usada quando se refere ao verbo”.

Portanto, *practise* pode ser definido como “o processo de repetição onde performances deliberadas, habituais ou espontâneas de uma prática permitem a diferentes dimensões de uma prática emergirem ou serem redescobertas” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 124, tradução nossa)⁴. Assim, as contínuas mudanças da prática, advindas das **tentativas práticas** (*practising attempts*), auxiliam na compreensão do porque nenhuma prática é sempre a mesma, uma vez que as variações na prática são reflexos da sua reconfiguração dinâmica - *practising* - (ANTONACOPOULOU, 2008b). Reconfiguração, no entanto, não é apenas uma mudança de rotina, ao contrário, reconfiguração é “um fluxo perene, uma estrutura flexível e em constante mudança que conecta prática, praticantes e propósito juntos” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 125, tradução nossa).

Como consequência, as mudanças em curso da prática em função das tentativas práticas (*practising attempts*) ajudam a explicar porque nenhuma prática é sempre a mesma, explicando também porque o mesmo praticante pode performar a mesma prática de maneira muito diferente em diferentes tempos e através do espaço. Além disso, diferentes praticantes no mesmo contexto podem performar a mesma prática de maneira muito diferente. Essas variações na prática, portanto, “são reflexo da reconfiguração dinâmica embutida na prática” (ANTONACOPOULOU, 2007, p. 10, tradução nossa).

Como consequência, a lente do *practise*, instaurada a partir dos princípios da pesquisa centrada na prática, implica pesquisar as práticas sociais não apenas se concentrando no que é a prática e como ela é realizada (base dos EBP). Para além, as análises a partir do conceito de *practise* lançam foco para outras questões, como **quem** são os praticantes, **porque** eles realizam a prática das maneiras que eles fazem e **onde** e **quando** esta prática é, assim, realizada (2008a, 2008b). *Practise*, como aspecto da prática (*practice*), reflete o espaço de possibilidades que as tensões criam dentro e entre práticas, ou seja, reflete a fluidez da prática (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b). Assim, o praticar da prática (*practise*) “reflete um processo de tornar-se baseado em tentar coisas, reouvindo, refinando e mudando diferentes aspectos da prática e as relações entre eles (ANTONACOPOULOU, 2007, p. 9)”.

⁴ Cabe ressaltar aqui que o *practising* não deve ser confundido com improviso. Como Antonacopoulou (2008b, p. 124, tradução nossa) nos lembra, improvisação refere-se “ao compromisso de um praticante na prática através da participação ativa e escuta, assim como à abertura a ideias e possibilidades”. Como apontado pela autora, apesar destas serem características importantes na prática (*in practising*), elas são insuficientes. Como já apontado, prática não implica apenas participação engajada, ela demanda participação encarnada, o que não ocorre na improvisação (ANTONACOPOULOU, 2008b).

A proposta de avanço em direção a uma noção de prática mais dinâmica também é feita por intermédio da compreensão do papel e poder dos praticantes na formação de suas práticas em função das escolhas que eles fazem por meio de seus julgamentos práticos e modos de conhecimento (*phronesis*). *Phronesis* é importante uma vez que reflete os conhecimentos e identidades dos praticantes, bem como sua identificação com a prática (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015). É ao lançar atenção para praticantes, suas intensões e as tensões que eles experimentam no processo de passar a entender o mundo que é possível entender porque uma prática está sempre em aberto (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Assim, considerando o papel dos praticantes, entende-se que uma prática pode sempre ser performada de maneira diferente por estar sujeita às escolhas individuais que estes fazem por meio de seus julgamentos práticos – *phronesis* – em função de seu compromisso com a prática (ANTONACOPOULOU, 2015), o que amplia e enriquece o entendimento de prática para além de *praxis*, uma vez que engloba intensões e julgamentos. No dizer da autora, “as convenções emergentes sobre as maneiras pelas quais uma prática deve ser adotada, e as maneiras nas quais praticantes podem ordenar uma prática, são sempre o produto de adaptação negociada pelos praticantes visto que eles co-constroem a prática” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 22, tradução nossa).

É neste ponto, portanto, que *phronesis* possui um importante papel, uma vez que refere-se aos julgamentos feitos pelos praticantes a partir daquilo com o que eles se importam, suas paixões, não apenas no sentido de desejos e emoções, mas também no sentido do compromisso que eles possuem com a prática (ANTONACOPOULOU, 2015). Assim, este compromisso pessoal “não se refere apenas à vontade de agir e o movimento de participar. Se refere também ao amor profundo que se preocupa com o que se faz” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 23, tradução nossa), uma vez que *phronesis* reflete a identidade dos praticantes e sua identificação com a prática (ANTONACOPOULOU, 2008b).

Explorando aqui as contribuições de Shotter e Tsoukas (2014a, 2014b) para esta discussão referente aos processos de julgamentos práticos em momentos de tensão entre os elementos da prática, entende-se que quando praticantes enfrentam uma situação desconcertante em que eles não sabem, pelo menos inicialmente, como proceder, os julgamentos que eles exercem emergem da procura por estabelecer uma nova orientação

a seu contexto embaraçoso. Para os autores, realizar esse julgamento envolve mover-se dentro de uma paisagem de possibilidades. Ao fazer isso, os praticantes são espontaneamente responsivos às consequências de cada movimento. Assim, podem avaliar qual movimento (ou combinação de movimentos) parece melhor na resolução da tensão inicial desprendida em sua confusão inicial (SHOTTER; TSOUKAS, 2014a).

Para estes autores, ao explorar momentos de desorientação vividos por praticantes, é possível “entrar” na natureza inicialmente caótica da experiência da pessoa a fim de ver as voltas e viradas exploratórias que ela precisava realizar para gradualmente chegar a um entendimento de uma linha possivelmente sábia de ação para resolvê-la (SHOTTER; TSOUKAS, 2014a). Essa proposta é importante uma vez que, para os autores, “nós somos deixados na ignorância sobre a maneira como, no decurso de seu desempenho, as pessoas consideravam as relações de seu ato, tanto para seu entorno quanto à sua própria identidade” (SHOTTER, TSOUKAS, 2014a, p. 379, tradução nossa), o que reforça o alinhamento do pensamento destes autores à necessidade apontada por Antonacopoulou (2008a, 2008b) de avançar no entendimento acerca dos processos de exercer julgamentos práticos e o impacto destes na natureza dinâmica e fluida das práticas.

A partir da discussão realizada por Shotter e Tsoukas (2014a, 2014b) sobre julgamentos práticos contribui-se para a discussão acerca da dinâmica da prática neste trabalho uma vez que estes autores adotam uma linha “performativa” de inquérito (SANDBERG; TSOUKAS, 2011) que leva seriamente em conta a experiência vivida dos sujeitos no exercício dos julgamentos (SHOTTER; TSOUKAS, 2014). Uma abordagem performativa é importante uma vez que na maioria das abordagens que se propõem a analisar julgamentos realizados pelos sujeitos organizacionais estes julgamentos são tomados como uma atividade basicamente cognitiva. Uma análise performativa, ao contrário, explora os detalhes situacionais, as emoções sentidas e não apenas as ações, de maneira a analisar as sequências particulares de ações e como elas se desdobram de maneira interativa, proporcionando uma imagem mais rica do julgamento a partir de um esforço por analisa-lo de dentro – *‘from within’* – (SHOTTER, TSOUKAS, 2014a).

A proposta, portanto, é “explorar como, em termos práticos, as atividades que estamos propensos a descrever como tendo sido “sábias” ou “bem julgadas” são efetivamente realizadas (SHOTTER; TSOUKAS, 2014a, p. 380) e, como consequência, como estes

julgamentos representam uma força potencial para a dinamização das práticas (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b). Para tanto, considera-se “quais são as voltas e reviravoltas, a exploração imaginativa de possíveis passos a frente, a avaliação de sua adequação, a articulação gradual da paisagem interna das possibilidades disponíveis e assim por diante” (SHOTTER; TSOUKAS, 2014, p. 380).

Partindo, portanto, deste pensamento, atende-se ao que Antonacopoulou (2007, p. 07, tradução nossa) considera como essencial às discussões sobre prática, que é considerar como os julgamentos práticos exercidos pelos praticantes são decisivos para a compreensão de como estes, a partir de suas escolhas, tem capacidade de agência de maneira a “guiar uma prática em uma multidão de possíveis direções”. Assim, a pesquisa centrada na prática possui como importante aspecto a consideração da agência dos praticantes no desenrolar de uma prática, uma vez que “busca entender o papel e poder dos praticantes em formar sua prática a partir das virtudes das escolhas que eles fazem através de seus julgamentos práticos e modos de conhecimento (*phronesis*)” (ANTONACOPOULOU, 2008b, p. 126, tradução nossa, grifo do autor). Tendo feito esta discussão, a tabela a seguir apresenta de maneira sintetizada os elementos essenciais à Perspectiva da Pesquisa Centrada na Prática.

Tabela 1. Os 12Ps da Reconfiguração da Prática

The 12Ps of Reconfiguring Practice	
WHO	<i>Practitioners</i> and their <i>Phronesis</i>
WHAT	<i>Procedures</i> , rules, routines, resources, actions
HOW	<i>Principles</i> , values and assumptions
WHY	<i>Purpose</i> , intentions (competing priorities, internal conflict, telos)
WHERE	<i>Place</i> , context, cultural and social conditions
WHEN	<i>Past</i> , <i>Present</i> , <i>Pace</i> , time boundaries, history and future projections, rhythm
WHAT	<i>Patterns</i> of connecting different aspects of a practice as this is performed
HOW	<i>Practise</i> and <i>practising</i> attempts reveal the internal and external goods at play during different performances of practice creating new images of practice
WHY	<i>Promise</i> of a practice emerges, intended and unintended consequences and outcomes of practice

Fonte: Antonacopoulou (2008a).

2.3 A GESTÃO EDUCACIONAL À LUZ DAS PERSPECTIVAS DE WATSON E ANTONACOPOULOU

A partir dos pressupostos das abordagens de Watson (2005) apresentados anteriormente, assume-se, em primeiro lugar, que Secretários de Educação não atuam em relação a uma realidade pré-existente e externa a eles nos sistemas municipais de educação. Esses sistemas de educação não são considerados, assim, como um *locus* de atuação estático para os secretários, mas, ao contrário, representam um espaço dinâmico, uma vez que a gestão neles se dá a partir das relações nas quais os secretários (re)constrõem cotidianamente sua realidade com os diversos indivíduos com os quais lidam.

Assim, em função de não estarem dispostos em uma realidade objetiva e fixa, mas dinâmica, os secretários de educação não são vistos no sentido de “engenheiros organizacionais” (WATSON, 2005) dedicados a atingir metas educacionais a partir da utilização de suas habilidades e conhecimento técnico-administrativo em um contexto que pode ser mapeado e controlado por eles. Para muito além, sua gestão está constantemente emergindo em função das relações construídas colaborativamente por eles nos contextos nos quais se envolvem em seu trabalho (em sua Secretaria, nas escolas de sua rede, com outras Secretarias do município, etc.), de maneira que sua gestão é compreendida como muito mais complexa do que apenas envolvendo a aplicação de modelos em função de objetivos racionais. Assim, mais do que isso, a gestão educacional é um processo de trocas, negociações, conflitos e compromissos.

Desta maneira, entendendo a gestão como processo dinâmico em vez de mecânico e puramente técnico (WATSON, 2005), há um considerável deslocamento analítico sobre seu estudo no contexto educacional neste trabalho: o foco de análise não está nos secretários de educação como sujeitos agindo de maneira individual e isolada, uma vez que se entende que a gestão não é um fenômeno sobre o controle absoluto destes. Assim, o foco de análise da gestão educacional, nesta perspectiva, está sobre as práticas que são constantemente reconstruídas por eles e demais indivíduos nos contextos dos sistemas de educação.

A partir disso, entendendo a gestão educacional como produto destas relações e não como desenhada, desempenhada e controlada unicamente pelos secretários de educação, ela é vista como um processo sempre em construção, uma vez que estas relações entre

indivíduos estão sempre assumindo diferentes formas (WATSON, 2002, 2005). Sendo assim, os secretários de educação não são vistos como estando no controle absoluto da gestão, mas, ao contrário, este controle é visto como parcial uma vez que é constantemente desafiado e contestado por meio das relações estabelecidas socialmente. A gestão educacional, portanto, é um processo sempre em construção em função de sua natureza processual e relacional.

Estas interações entre secretários de educação e demais indivíduos nos sistemas de ensino, as quais coproduzem a gestão educacional, não se tratam apenas de relações de ações ou atividades. Mas do que isso, baseando-se na abordagem de Watson (2005), estas interações referem-se também aos sentimentos destes indivíduos, uma vez que, como apontado anteriormente por Watson (2005, p. 20), “os sentimentos dos gestores, dos trabalhadores e dos clientes são tão relevantes para o comportamento delas [das organizações] quanto a busca racional de interesses materiais nos procedimentos corporativos formais”. É claro que no caso da gestão educacional não se tratam de clientes, mas das comunidades escolares para as quais a educação é ofertada, por exemplo. Assim, falar que a gestão educacional emerge a partir das interações entre os diversos indivíduos não se trata apenas de interações formais, referentes à tarefas, mas também à interações afetivas entre secretários, diretores escolares, alunos, demais membros da comunidade escolar, membros de outras Secretarias, etc.

Contudo, como apontado na introdução deste trabalho, não propõe-se aqui compreender a dinâmica da gestão educacional apenas considerando-a como um fenômeno processual-relacional, ou seja, apenas analisando as relações que permitem que este fenômeno exista. Mais do que isto, assumindo tal fenômeno como uma prática, a proposta deste trabalho implica considerar também quais são as condições que permitem a constituição de tais relações (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b).

A partir desta perspectiva, a gestão educacional é assumida aqui para além do sentido de *praxis*, ou seja, significando mais do que apenas um conjunto de ações realizadas pelos secretários e educação. Para além desta visão, a gestão educacional é entendida como a articulação entre *praxis* (ações, atividades), *phronesis* (modos de conhecimento) expressado por meio de julgamentos práticos e *telos* (propósitos, intenção). Assim, a prática da gestão educacional não refere-se apenas àquilo que os secretários fazem, mas

também **como** e **porque** eles fazem o que fazem. Estes são, portanto, elementos analíticos essenciais para o presente estudo da prática da gestão educacional.

Além disso, a prática da gestão educacional não é assumida apenas como um conjunto de rotinas e regras, por exemplo. **Regras** (como seguir as diretrizes da LDB), e **rotinas** (como o acompanhamento dos resultados das unidades escolares, por exemplo), são componentes da prática de gestão educacional, mas não a representam em sua totalidade. Mais do que um conjunto de regras e rotinas, a prática da gestão educacional é entendida nesta abordagem como um **fenômeno encarnado** (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b), o que significa que ela só possui significado e intencionalidade a partir do engajamento dos secretários de educação com o mundo que os cerca no contexto de sua gestão. Assim, evidencia-se que dizer que a prática da gestão educacional é apenas o que os sujeitos fazem não é suficiente para compreendê-la, uma vez que não se consideraria, assim, como estes indivíduos encarnam os fazeres desta prática, já que não seriam considerados, nesta perspectiva limitada de prática como *praxis*, os julgamentos que eles exercem em função dos propósitos que eles atribuem à ela.

Outra importante implicação da adoção desta perspectiva de prática para a compreensão da gestão educacional neste trabalho é que, além dela ser assumida como a articulação entre *praxis*, *phronesis* e *telos*, assume-se também que ela é permeada pela dinâmica entre **bens internos** e **bens externos**. Isso significa considerar que as maneiras pelas quais a gestão educacional pode ser desempenhada diferentemente por diferentes secretários de educação é reflexo de como estes praticantes articulam de diferentes maneiras elementos como coragem, honestidade, lealdade, justiça, etc (bens internos) ou ainda elementos como poder, influência, riqueza, fama, *status* social, etc (bens externos).

Esta articulação de bens internos e bens externos não é dada de maneira aleatória. Eles são articulados pelos praticantes em função da **intenção** que estes possuem em sua prática. Assim, são as intenções que orientam as maneiras pelas quais os secretários de educação podem interconectar bens internos e bens externos diferentemente em diferentes situações, permitindo explorar porque a prática da gestão educacional pode ser performada de distintas maneiras. Assim, é a intenção a responsável por gerar ações significativas em meio à prática dos secretários de educação.

Assim, ao assumir a gestão educacional como um fenômeno processual-relacional que emerge a partir de práticas sociais, sua análise não se resume apenas à observação do que os secretários fazem, como um conjunto de atividades rotineiras. Mais do que isso, significa considerar nesta análise os entendimentos dos praticantes, seus julgamentos exercidos a partir destas intenções associadas a estes entendimentos, bem como seu envolvimento afetivo com esta prática.

Ao assumir estes elementos apontados anteriormente, o foco para a compreensão da gestão educacional está sobre as maneiras pelas quais secretários praticam esta prática (*practise of practice*), uma vez que esta não é estática, mas dinâmica em função das diferentes articulações que seus elementos podem assumir a cada vez que é repetida pelos praticantes (ANTONACOPOULOU, 2008b). Assim, importante para a análise da prática da gestão educacional não é apenas **o que** os secretários municipais fazem, mas também considerar **quem** são eles, **porque**, **como** e **onde** eles fazem o que fazem.

Desta maneira, como resultado das diferentes configurações que a prática da gestão educacional pode assumir em função das distintas possibilidades de articulações entre seus elementos constituintes, ela está continuamente propensa a ser permeada por tensões, entendidas como resultado de relações contendo múltiplas e diferentes possibilidades com potencial de serem exploradas (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b). É em função deste aspecto que este trabalho também considerou momentos críticos vivenciados pelos ex-secretários de educação, ou seja, por eles permitirem explorar situações permeadas por tensões relativas à esta prática e, desta maneira, possibilitar explorar a configuração desta prática de maneira mais dinâmica.

3 METODOLOGIA

Este capítulo dedica-se aos aspectos metodológicos que orientaram a consecução desta pesquisa. Primeiramente é feita uma descrição dos aspectos relativos aos sujeitos que participaram desta pesquisa (ex-secretários municipais de educação). Posteriormente, são abordados os aspectos relacionados à coleta dos dados considerados neste trabalho para que, por fim, sejam apresentados os pressupostos que orientaram a análise destes dados.

3.1 DESCRIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: EX-SECRETÁRIOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

O corpo de sujeitos desta pesquisa foi composto por três ex-secretários de educação de municípios de uma Região Metropolitana de um Estado da Região Sudeste do Brasil, a qual foi instituída por Lei específica no ano de 1995. Nesta ocasião, essa região era composta por cinco municípios, contudo, dois outros municípios foram inclusos posteriormente, um no ano de 1999 e outro no em 2001, permanecendo assim atualmente.

Justifica-se a escolha dos municípios que a compõem para a realização desta pesquisa em função dos seguintes aspectos: em primeiro lugar está o fato de que esta região tem em sua composição a capital do Estado, representando assim uma importante região no que se refere a aspectos políticos e econômicos para o Estado. Em segundo lugar, esta região também foi escolhida por seu impacto demográfico, uma vez que, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do IBGE, possui 1.687.704 habitantes, representando 48% da população do Estado (3.514.952), de maneira que engloba um número significativo dos alunos da rede básica de educação do Estado. Sendo assim, o estudo das práticas de gestão da educação destes municípios se apresenta como importante para as discussões por melhorias na educação do Estado.

Foram determinados como aptos a participar desta pesquisa os sujeitos que tivessem exercido o cargo de secretário municipal de educação por, no mínimo, um mandato de quatro anos completo a partir do ano 2000. Intenciona-se, assim, que a pesquisa seja construída com sujeitos que tenham vivenciado a prática de gestão da educação no

âmbito municipal de maneira minimamente integral, ou seja, aqueles sujeitos que tenham desempenhado suas funções durante um mandato completo. Assim, é possível analisar a prática da gestão da educação municipal desde os primeiros meses do sujeito no cargo de Secretário, até a entrega deste a seu sucessor.

Ao entrar em contato com as Secretarias de educação dos municípios da Região Metropolitana abordada nesta dissertação, constatou-se que apenas cinco sujeitos dentre todos os municípios haviam ficado no cargo de secretário de educação por pelo menos um mandato completo desde o ano 2000. Assim, após o pesquisador entrar em contato com os mesmos, constatou-se a seguinte situação: um dos sujeitos estava realizando seu pós-doutorado em um Estado distante e alegou só ter disponibilidade para se reunir para analisar a possibilidade de participar da pesquisa no final de Dezembro de 2015.

Logo, como a realização das entrevistas para a pesquisa ocorrera nos meses de Novembro e Dezembro deste mesmo ano, este sujeito não participou da pesquisa. Um segundo secretário não pôde participar da pesquisa por questões éticas diretamente relacionadas à mesma. Assim, participaram desta pesquisa os três demais sujeitos, uma vez que estes se mostraram disponíveis ao serem procurados pelo pesquisador e não possuíam impedimentos de qualquer outra natureza de participar da mesma.

No intuito de preservar as identidades dos ex-secretários de educação, decidiu-se não se referir aos mesmos por seus respectivos nomes no decorrer do trabalho. Para tanto, foram escolhidos codinomes para representa-los, os quais são Elis, Rita e Raul. O mesmo foi feito com os municípios nos quais cada ex-secretário atuou, de maneira que os codinomes escolhidos para os municípios foram Conquista, Crispado e Asa Branca, respectivamente.

Do mesmo modo, os nomes de lugares bem como de pessoas da Região Sudeste que foram citados nas entrevistas foram trocados por outros nomes à escolha do pesquisador nas transcrições. Por outro lado, os nomes de figuras como ex-presidentes da República e acadêmicos reconhecidos nacionalmente, por exemplo, permaneceram citados nas narrativas tais como foram relatados pelos informantes nas entrevistas, ou seja, não foram substituídos por codinomes. Isto se deu uma vez que, por não possuírem nenhuma relação direta com a região delimitada para esta pesquisa, a apresentação das

identidades destes sujeitos não representou um problema com relação à preservação das identidades dos informantes da pesquisa.

Assim, os três sujeitos desta pesquisa se apresentam da seguinte maneira em termos de município de atuação e período de permanência no mesmo: Rita atuou como secretária de educação no município de Crispado (2005 a 2012), Elis no município de Conquista (2005 a 2008) e Raul no município de Asa Branca (2001 a 2008), tendo Rita ficado no cargo por dois mandatos completos, enquanto Elis e Raul por um mandato de quatro anos completo cada. Assim, tendo apontado os princípios que delimitam a determinação dos sujeitos desta pesquisa, o tópico a seguir tratará da construção e análise dos dados da pesquisa.

3.2 COLETA DOS DADOS

Os dados necessários para a realização desta pesquisa foram coletados a partir conversas com os informantes, adotando, para isso, entrevistas narrativas. Estes encontros foram realizados durante os meses de Novembro, Dezembro de 2014 e uma entrevista com um informante em Janeiro de 2015, sendo as mesmas realizadas em seus locais de trabalho, com exceção da ultima entrevista com Elis em Janeiro a qual, em função de suas férias, preferiu que a conversa fosse realizada em sua residência.

Entrevistas narrativas têm como objetivo gerar contos detalhados em detrimento de respostas breves ou mesmo declarações genéricas acerca do tema de interesse da pesquisa (RIESSMAN, 2008). Assim sendo, não condizem com a aplicação de questionários do tipo estímulo/resposta (estruturados ou semiestruturados), prática muito comum dentre pesquisadores qualitativos (RIESSMAN, 2008). Desta maneira, busca-se por meio desta técnica evitar que as falas dos entrevistados sejam direcionadas por pressupostos que partam da perspectiva do pesquisador, como pode acontecer em questionários rígidos, constituídos por questões fechadas sequenciadas.

Esta postura a qual o pesquisador deve assumir em entrevistas narrativas está relacionada ao entendimento de que narrativas não são objetivas, prontas e à espera de serem expostas pelo narrador. Ao contrário, elas são propositais e funcionais, o que

significa que são construídas por um narrador sempre em relação a aspectos temporais (quando ele narra), locais (onde o narrador está narrando um conto) e em relação à audiência à qual este narrador se posiciona (para quem ele narra) (RIESSMAN, 2008). Assim, entrevistas narrativas são processos nos quais tanto o narrador quanto o ouvinte tornam eventos e experiências significativos, o que representa, para a autora, um processo de construção (em vez de coleta) da narrativa, processo este que é desenvolvido de maneira colaborativa entre narrador e interrogador (RIESSMAN, 2008).

Dessa maneira, as entrevistas narrativas neste trabalho não foram desenvolvidas a partir de um roteiro com perguntas pré-estabelecidas pelo pesquisador, do tipo *check-list*, uma vez que a intenção é construir narrações a partir da perspectiva do informante tanto quanto possível. Para tanto, o pesquisador apenas abordou brevemente o tema da pesquisa e, como principal ponto, lançou uma questão simples que representasse seu interesse em relação a este tema em cada entrevista especificamente, objetivando que o informante desenvolvesse narrativas como resposta (RIESSMAN, 1990, 2002, 2008).

Sendo assim, na primeira entrevista foi solicitado que eles apontassem situações, momentos ou fases de suas vidas que, de alguma maneira, eles considerassem que impactaram em sua atuação posterior como secretários de educação. Ainda neste primeiro encontro, também foi solicitado que os ex-secretários expusessem quais eram suas percepções, seus entendimentos sobre a prática de gestão educacional.

Na segunda entrevista, foi solicitado que os ex-secretários apontassem quais foram as principais atividades ou áreas de atuação nas quais se engajaram durante os anos nos quais permaneceram no cargo. Além disso, ainda na segunda entrevista, também foi solicitado que eles relatassem sobre como eles atuavam com relação a estas áreas.

Por fim, na terceira entrevista, foi solicitado que cada ex-secretário recordasse e narrasse momentos marcantes que tenham vivenciado em meio às áreas de atuação que terão apontado na entrevista anterior (a serem lembradas pelo pesquisador), no intuito de aprofundar o entendimento acerca de sua prática de gestão e também obter narrativas sobre como se deram processos de julgamentos práticos (*phronesis*) em meio a momentos de desorientação em sua prática de gestão. É importante ressaltar que a definição destes temas-chave para cada entrevista com os informantes não intencionou

que estas fossem realizadas de maneira estanque, no sentido de que os temas abordados em uma entrevista não fossem discutidos nas demais.

No decorrer das primeiras entrevistas com cada ex-secretário, foi possível perceber que havia grande influência de questões político-partidárias permeando suas narrativas sobre sua prática de gestão, fazendo com que o pesquisador decidisse abordar mais profundamente este tema, principalmente durante a segunda e terceira entrevista. Em função disso, foram realizadas dez entrevistas em vez de nove, como previsto, sendo três com Elis, três com Rita e quatro com Raul. Isso se deu uma vez que no caso de Raul foram necessários quatro encontros, pois o pesquisador considerou que seria mais adequado realizar um encontro a mais do que o previsto do que estender demasiadamente o tempo da terceira entrevista para que fosse possível abordar questões referentes a aspectos político-partidários.

Já com relação à Elis, não foram necessários mais de três encontros uma vez que ela encontrava-se com dificuldades para agendar os mesmos, de maneira que ela optou por entrevistas mais longas uma vez que não estava em condições de agendar mais outros encontros. Assim, uma vez que suas entrevistas foram mais longas, foi possível ela abordar todos os temas de interesse necessários sem precisar de um quarto encontro, como ocorrera com Raul.

Por fim, com relação à Rita, três encontros foram suficientes uma vez que, ao final da primeira entrevista, após o pesquisador apresentar qual seria o tema da entrevista seguinte, a mesma deu sequência à conversa abordando este tema. Assim, ao se mostrar disposta e à vontade para dar sequência à conversa naquele dia, o tema que estava programado apenas para a semana seguinte foi discutido também na primeira entrevista. Nesta ocasião, o pesquisador considerou positivo deixar que Rita desse sequência à sua fala, já abordando o tema que seria do encontro seguinte, ao perceber que ela começou a construir articulações com as narrativas que ela acabara de construir referentes ao que fora tema da primeira entrevista. Em função disso, o pesquisador pode fazer as discussões acerca da questão político-partidária com tranquilidade no terceiro encontro com Rita. Assim, entendidos os aspectos relacionados à coleta de dados desta pesquisa, o tópico a seguir trata do método de análise ao qual os dados foram submetidos.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Como dito anteriormente, os dados provenientes das entrevistas narrativas foram analisados por intermédio da análise estrutural de narrativas (RIESSMAN, 2008). Para tanto, as gravações de todas as entrevistas (as quais totalizaram 273 minutos de áudio) foram totalmente transcritas para análise, resultando em 153 páginas no Word usando Fonte Arial, tamanho 12 e espaçamento simples.

3.3.1 Análise de Narrativas

O interesse pelo estudo de narrativas no âmbito das ciências sociais se consolida no início dos anos 1980, abrangendo premissas muitas vezes distintas entre si, gerando assim múltiplas e diferentes vertentes (RIESSMAN, 1993; HYVÄRINEN, 2008). Dentre estas diferentes vertentes, no entanto, percebe-se como premissa básica o fato de que a análise de narrativas deve sempre valorizar e preservar o todo contado por sujeitos de uma pesquisa. Portanto, este foi o primeiro passo para a análise dos dados coletados nas entrevistas narrativas neste trabalho: manter as narrações completas, sem fragmentá-las ou categorizá-las.

Segundo Riessman (1990, 1993), abordagens tradicionais de análise qualitativa, ao contrário, tendem a fragmentar seus textos durante o trabalho de interpretação, tomando pedaços destes contos separadamente uns dos outros, gerando o que a autora chama de trechos de uma resposta que são editados fora de contexto. Dessa maneira, são eliminadas “as características sequenciais e estruturais que caracterizam contos narrativos” (RIESSMAN, 1993, p. 3). Ao contrário, o método narrativo de análise “identifica longos trechos de conversa que tomam a forma de narrativas” (RIESSMAN, 1990, p. 1195), tomando-os integralmente para a análise, assim sendo feito neste trabalho.

Cabe ressaltar aqui que as narrativas assumidas para análise não foram as transcrições completas, no sentido de que cada transcrição fosse uma narrativa. Seguindo a linha de Riessman (1993, 2008), as narrativas assumidas para análise foram os longos trechos de

conversa dentro das transcrições os quais o pesquisador constatou terem a forma de narrativa, forma esta que será melhor delimitada no decorrer deste tópico.

Para tanto, são adotadas aqui as abordagens narrativas propostas por Labov (1997) e Riessman (2008). Como apontado por Hyvärinen (2008), Labov (1997) é reconhecido por elaborar um dos modelos conceituais para análise de narrativas mais influentes na área de pesquisa social. Riessman (2008), por sua vez, é uma autora também reconhecida no campo da pesquisa narrativa por propor importantes *insights* acerca do tema, inclusive tendo como base muitos pressupostos das proposições teóricas de Labov (1997).

Ao discutir sobre as diferentes funções das narrativas, seja quando estas são desenvolvidas por indivíduos ou por grupos, Riessman (2008) dá base para justificar a utilização da análise de narrativas como método analítico neste trabalho. Segundo a autora, pessoas individualmente “usam a forma narrativa quando querem lembrar, argumentar, justificar, persuadir, entreter ou até mesmo enganar um público” (RIESSMAN, 2008, p. 8). Grupos, por outro lado, as utilizam no intuito de mobilizar outros e fomentar um sentimento de pertença.

Uma vez que a proposta deste trabalho era compreender como se configura a prática de gestão educacional por intermédio da análise de relatos de experiências vividas pelos ex-secretários, a análise de narrativas se mostrou como adequada, pois permitiu inferir sobre as argumentações e exposições dos fatos presentes nas falas sobre estes episódios lembrados por estes sujeitos (RIESSMAN, 2002 2008). Este método também se mostrou adequado para a análise das informações vindas das entrevistas onde foram abordados os entendimentos dos ex-secretários sobre a gestão educacional bem como daquelas nas quais foram abordadas suas principais áreas de atuação, uma vez que a “análise narrativa permite o estudo sistemático de experiências e significados pessoais” (RIESSMAN, 2002, p. 706), essenciais para a análise dos julgamentos desempenhados nos momentos críticos. Em suma, este método de análise mostrou-se adequado para a presente investigação por ser um método analítico que tem como foco as experiências vividas pelos sujeitos de pesquisa em forma de relatos (RIESSMAN, 2002, 2008).

Atualmente, segundo Riessman (2008), narrativa tem significado, para muitos autores, qualquer coisa além algumas poucas pontuações; quando alguém fala ou escreve mais

que algumas linhas, o resultado é chamado de narrativa por certos teóricos e pesquisadores qualitativos. Contudo, em sua perspectiva, a qual é adotada nesta metodologia, narrativa refere-se a “uma conversa organizada ao redor de eventos consequenciais” (RIESSMAN, 1993, p. 3), ou ainda, “um discurso organizado ao redor do tempo e eventos consequenciais em um ‘mundo’ recriado pelo narrador” (RIESSMAN, 1990, p. 1195).

Assim, a autora ressalta que nem todo texto ou conversa representam narrativas. Isso se dá uma vez que em muitos tipos de intercâmbios interpessoais as pessoas não necessariamente desenvolvem **um enredo sequenciado**, com **personagens específicos** e **exposição das características de um cenário**, elementos que caracterizam, para a autora, uma narração. Portanto, assumindo que em narrativas “uma ação é vista como consequencial para a outra” (RIESSMAN, 2002, p. 698), narradores criam enredos a partir de experiências que seriam de outra forma, vistas como informações desordenadas, de maneira que “o analista está interessado compreender como o locutor ou escritor monta e sequencia eventos e usa a linguagem e/ou imagens visuais para comunicar significado, isso é, compor pontos particulares para um público” (RIESSMAN, 2008, p. 11).

Em função da pluralidade de métodos narrativos de análise, Riessman (2008) descreve quatro principais abordagens metodológicas comuns aos diferentes tipos de pesquisa narrativa: **temática, estrutural, dialógica e visual**. Este trabalho ancora-se na segunda abordagem, ou seja, na análise estrutural de narrativas, a qual será detalhada a seguir.

3.3.2 Análise Estrutural de Narrativas

Na análise estrutural de narrativas, como ocorre na abordagem temática, o pesquisador preocupa-se em analisar o conteúdo presente na narração. No entanto, o que difere a análise estrutural da temática é sua atenção também à forma da narração. Assim, preocupa-se em analisar tanto **o que** é dito por um narrador quanto **como** esse conteúdo é manifesto.

Assim, em concordância com Riessman (1990), este trabalho adotou a análise estrutural de narrativas por compreender que, indo além de alguns analistas narrativos, compreender *como* um conto se apresenta é tão importante quanto compreender *o que* é dito neste conto. Assim, ao adotar a análise estrutural, para além do enfoque no conteúdo, preocupou-se também neste trabalho com as maneiras pelas quais os narradores organizaram diferentes elementos linguísticos em suas falas (tempos verbais, temporalidade, sequência, marcadores de discurso, entre outros), num esforço por interpretar as intenções do narrador quando este organiza tais elementos de uma maneira ou outra.

Assim, ao adotar esta abordagem neste trabalho, preocupou-se em interrogar a linguagem e a intenção presentes nas narrativas dos ex-secretários de educação, ou seja, **como** e **porque** as situações críticas vivenciadas por eles foram contadas de determinada maneira e não de outra, em vez de limitar-se a apontar o conteúdo ao qual a linguagem se refere sobre tais situações (RIESSMAN, 2008). Assim, nesta pesquisa, foram importantes para a análise as seguintes questões: quem conta a história? Com qual propósito essa história é contada por esse sujeito? Porque a sucessão de eventos é configurada da maneira como o locutor a fez? Existem lacunas e inconsistências no material analisado que podem sugerir narrativas preferidas, alternativas ou mesmo contrárias? (RIESSMAN, 2008, p. 11).

Como apontado por Riessman (2008), a análise estrutural é ideal para interpretar narrativas faladas desenvolvidas em entrevistas e/ou conversações ocorridas naturalmente, o que configura outra justificativa de sua adoção neste trabalho. Dessa maneira, o pesquisador é capaz de extrapolar o *é dito* (o conteúdo), buscando embutir também em suas análises *insights* sobre *como* este conteúdo encontra-se estruturado na narração e de que maneiras esta sua organização implica na compreensão do fenômeno em questão.

Assim, após a transcrição dos áudios das entrevistas e sem fragmentar as narrativas identificadas nas transcrições (como já justificado anteriormente), a análise se iniciou com a identificação dos elementos narrativos básicos apontados por Riessman (2008), a começar pelo enredo. Riessman (2008), assim como Watson (2009), destaca a existência do **enredo** como importante elemento narrativo, entendendo-o como uma

ordenação de incidentes que configuram o “sangue vital” de uma narrativa, sendo permeado por **personagens e cenários**.

Assim, ao ter em mãos as transcrições das entrevistas, buscou-se identificar nos fragmentos narrativos seus enredos, bem como quais eram os personagens neles apresentados. Além disso, foram analisados também neste momento inicial quais eram os aspectos dos cenários apresentados pelos narradores em suas narrativas, de maneira que a partir da análise destes elementos (enredo, personagens e cenário) fosse possível que o pesquisador fizesse inferências iniciais sobre o fenômeno de interesse abordado nas narrativas.

Durante esta fase da análise, outro importante elemento levado em conta foi a **função da narrativa**. Como apontado anteriormente, narrativas individuais possuem diferentes funções, como relembrar, argumentar, justificar, persuadir, engajar, entreter e enganar. Assim, as maneiras como os narradores fizeram uso destas funções em suas narrativas foram importantes elementos analíticos para este trabalho. Assim, foi importante que o pesquisador levasse em conta qual ou quais funções foram articuladas pelos narradores em suas falas, uma vez que uma única narrativa pode apresentar diferentes funções (intenções) sobrepostas (RIESSMAN 2008), visto que a intenção do narrador molda profundamente sua narrativa, impactando tanto em seu conteúdo quanto em sua forma.

Tomando como inspiração os trabalhos de Labov (1997), assumiu-se também nesta análise ser importante que o pesquisador identificasse os **elementos narrativos**. Para este autor, uma narrativa “completamente formada” possui seis elementos: (1) resumo, (2) orientação, (3) ação complicadora, (4) avaliação, (5) resolução e (6) coda⁵. De maneira simplificada, estes elementos se referem às seguintes questões: O resumo, como o nome sugere, trata da síntese feita pelo narrador acerca do assunto o qual a narrativa trata. A orientação se refere ao “momento” da narrativa no qual o narrador situa elementos como personagens, cenários e situações. A ação complicadora, por sua vez, se refere à sequência de eventos que geram uma crise na narrativa, uma situação problemática. A avaliação refere-se ao momento da narrativa no qual o narrador transmite significados e comunica emoções acerca da situação. Na resolução, por sua vez, o narrador expõe fatos, sentimentos e significados de maneira a construir um

⁵ Para exemplos de como proceder com a adoção da abordagem de Labov (1997), ver capítulo 4 do livro *Narrative Methods for the Human Sciences*, de Riessman (2008).

resultado, um desfecho para sua trama. Por fim, a coda trata do “fim” da história no sentido de que o narrador traz a situação narrada para o presente, fazendo considerações, conclusões, etc. (RIESSMAN, 2008).

Contudo, Riessman (2008, p. 84) enfatiza que “nem todas as histórias contêm todos estes elementos, e eles ocorrem em sequências variadas”. Esta observação foi importante nesta pesquisa para que o pesquisador não encarasse as narrativas esperando encontrar todos estes elementos, muito menos rigidamente ordenados na sequência disposta acima. A importância na observação destes elementos reside no fato de que eles apontam para o sentido que o narrador dá às diferentes situações abordadas no decorrer de sua narrativa (RIESSMAN, 2008), fornecendo pistas para interpretações das razões pelas quais narrativas se estruturam da forma como se apresentam.

Outro importante aspecto na análise narrativa ressaltado por Riessman (2002) e levado em conta nesta análise refere-se à atenção do pesquisador às diferentes maneiras como narradores podem posicionar personagens em suas narrações. Esta atenção residiu tanto nas maneiras como os narradores posicionaram os diferentes personagens em suas histórias quanto nas maneiras como ele posicionaram determinada audiência (neste caso o pesquisador) e ele próprio nestas narrativas. Isso foi considerado importante se pensarmos que “narradores podem se posicionar, por exemplo, como vítimas de uma circunstância ou outra em suas histórias, entregando a outros personagens em vez de si próprio o poder de iniciar a ação” (RIESSMAN, 2002, p. 702).

Além disso, o inverso também é plausível, ou seja, narrações nas quais o narrador se apresenta com uma postura ativa, a qual representa que ele tem controle das ações e eventos em questão, de maneira que não é visto como vítima, mas criador proposital de determinadas situações. Assim, por assumir neste trabalho a perspectiva da análise estrutural, a ‘**posicionalidade**’ foi um importante aspecto ao qual o pesquisador teve que atentar-se, ou seja, como os narradores posicionaram os personagens, a audiência (neste caso, o pesquisador) e eles próprios em suas narrações.

Segundo Riessman (2002), observar atentamente as escolhas feitas pelo narrador por determinados verbos ou outras formas gramaticais em sua narração é um importante

caminho para esta análise da ‘posicionalidade’ dos personagens⁶. Portanto, assumiu-se aqui como importante dar atenção às maneiras como narradores posicionaram os personagens em seus contos, pois essa ‘posicionalidade’ pode oferecer a este trabalho, por exemplo, importantes *insights* sobre como os ex-secretários de educação se viam em relação aos demais sujeitos e demais elementos que compõem sua narração e como essa visão de si mesmos com relação aos outros impactou em suas narrativas acerca da prática de gestão educacional.

Portanto, a partir do exposto anteriormente, a análise estrutural de narrativas permitiu ao pesquisador analisar os entendimentos dos ex-secretários de educação sobre a gestão educacional, quais foram seus principais modos de atuação nesta prática e como eles desenvolveram julgamentos práticos (*phronesis*) ao se verem diante de momentos de desorientação em sua prática de gestão, ou seja, ao vivenciarem momentos de tensão resultantes de situações ambíguas, caracterizadas por dificuldades de orientação em relação à sua prática (SHOTTER; TSOUKAS, 2014a, 2014b). Assim, por meio desta análise, o pesquisador foi capaz de realizar inferências que extrapolassem o enfoque no conteúdo, o que Riessman (2008) considera essencial para a análise de histórias de eventos e experiências passados. Assim, foi possível fazer uma análise mais dinâmica da prática de gestão educacional, como Antonacopoulou (2007, 2008b) sugere ser essencial, uma vez que não foram consideradas apenas as ações dos sujeitos, mas também seus entendimentos, julgamentos e sentimentos.

⁶ Para exemplos do impacto da análise das posições dos diferentes personagens em narrativas, ver Riessman (1990).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

Neste capítulo são apresentadas e analisadas as narrativas selecionadas pelo pesquisador para a discussão acerca da prática de gestão educacional. Esta discussão foi realizada com cada sujeito separadamente, começando pelas narrativas de Elis, seguida pela discussão das narrativas de Rita e, por fim, a discussão das narrativas de Raul.

No primeiro tópico de discussão de cada entrevistado são apresentados e analisados momentos de suas trajetórias de vida apresentados por eles como relevantes para sua prática posterior como secretários de educação. Por meio deste, objetivou-se explorar aspectos relativos a **quem** são estes sujeitos, uma vez que na pesquisa centrada na prática tão importante quando considerar **o que** (*praxis*) os praticantes fazem é considerar **quem** são estes praticantes (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b). Estas considerações permitem abrir caminho para análises acerca dos propósitos que permeiam a prática destes sujeitos, aspecto essencial para a discussão da **intenção** (*telos*) como elemento essencial para a compreensão mais dinâmica das práticas (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b, 2015).

No tópico subsequente da discussão de cada entrevistado, são apresentadas e analisadas as narrativas referentes à atuação prática dos três sujeitos da pesquisa ao assumirem suas respectivas Secretarias de educação. Assim, objetivou-se explorar, a partir de seus relatos, como se configurara a dinâmica entre os diferentes elementos que compuseram suas práticas de gestão da educação, bem como as condições que sustentaram tal dinâmica.

Ainda neste tópico, também foi dado enfoque às narrativas referentes a momentos que tenham marcado a atuação dos pesquisados enquanto secretários de educação. A partir disso, o objetivo foi explorar como os praticantes se viram e sentiram diante de situações atípicas em sua prática e como eles, por meio de seus **julgamentos práticos** (*phronesis*), enfrentaram tais situações de maneira a estabelecer uma nova orientação como resposta a tais contextos de tensão.

4.1 NARRATIVAS DE ELIS

Elis tem Sessenta e um anos, reside em Asa Branca há 44 anos, desde que veio do município de Coroadó para trabalhar no Banco Estadual, em Conquista. Atuou na Secretaria Municipal de Educação de Conquista por um mandato de quatro anos completo, entre os anos de 2005 e 2008.

4.1.1 Trajetórias de vida de Elis Relacionadas à sua Atuação como Secretária Municipal de Educação

A apresentação e discussão sobre a trajetória de Elis é iniciada a partir da narrativa abaixo por ela ter sido construída por Elis em sua primeira fala durante sua primeira entrevista e possuir elementos que servem como base de entendimento para os demais relatos que foram construídos por ela no decorrer da primeira e demais entrevistas. O enredo, referente à sua história com a educação, é criado por ela com riqueza de detalhes, enfatizando seus esforços para com os estudos desde muito cedo, resultando em sua entrada no magistério.

Narrativa 01

Eu sou de Coroadó, cidade do interior, e vim de lá bem nova, com dezessete anos, e tive toda minha educação formal em Coroadó, primário e secundário. Vim de lá já formada como professora. Eu dava aula particular desde nova, com doze anos de idade, e aula particular é uma coisa fantástica, sobretudo naquela época, porque nós aprendíamos demais. Eu sempre fui considerada como a melhor aluna da turma, como inteligente, que tirava boas notas, muito dedicada. Enfim, eu sempre gostei muito de estudar, e por isto eu dava aula particular, e muita. Praticamente o ano todo, aulas de reforço, e também nas férias de janeiro e fevereiro pra quem iria fazer vestibular e concursos. Naquela época não era comum como hoje, não havia cursinhos. Havia, por exemplo, em Vila Verona, uma faculdade de licenciatura, e para as pessoas fazerem a prova eu dava aula para eles nas férias. E com isto, com a repetição de conteúdos dados nas aulas, fui adquirindo um domínio e as pessoas gostavam da forma que eu dava aula, conseguindo fazer com que as pessoas com dificuldade aprendessem. Eu sou de origem humilde e meu pai trabalhava no colégio, desta época até recentemente, e ele era uma espécie de servente, inspetor, e trabalhava também na cantina. Por trabalhar no colégio ele dizia: “Minhas filhas vão ser professoras.” Era uma época que não era normal uma moça pobre estudar magistério. Geralmente estudar até o quarto ano do primário já era considerado muito. Então, nós estudamos, nós fizemos magistério, tanto eu quanto minha irmã, que tem um ano e meio de diferença de mim. E o que aconteceu? Eu terminei o magistério exatamente em 1971.

A partir deste relato, nota-se que a entrada de Elis no magistério se deu em um contexto o qual, em sua perspectiva, se apresentava como desfavorável à ela, uma vez que esta formação era vista por ela como sendo, naquela época, um *locus* privilegiado ocupado por pessoas com melhores condições sociais. Assim, com base na observação nas maneiras como o narrador posiciona a si mesmo bem como os demais personagens em suas narrativas, percebe-se que Elis se apresenta como alguém que vem de uma origem desfavorável, mas que, assumindo uma postura ativa e dedicada, foi capaz de chegar a ocupar este espaço (o magistério) em função de seu afeto pela profissão.

Esta conquista do magistério envolve seu pai, o qual é apresentado por Elis como um importante personagem em sua narrativa. Ela claramente faz uma relação entre sua paixão por ensinar e a atuação de seu pai como funcionário do colégio, ao ponto de trazer para sua narrativa uma fala de seu pai que era marcante para ela, “minhas filhas vão ser professoras”. Neste ponto é possível perceber como sua narrativa é permeada por uma narrativa que não é sua, mas de seu pai, evidenciando a pluralidade de vozes que narrativas podem apresentar.

Tal gosto por dar aula se apresenta como muito forte quando Elis diz que dava as aulas particulares porque gostava muito de estudar. Por ser de origem humilde, ela poderia ter dito que dava as aulas como meio de ajudar com a renda da casa, mas, em vez disso, ela se restringe a falar de suas primeiras experiências como professora (de reforço escolar, para concursos, vestibular, etc.) como uma atividade que ela desempenhava por que se identificava, porque gostava do que fazia e não como fonte de renda.

Um segundo ponto importante observado pelo pesquisador nas transcrições da primeira entrevista com Elis se refere à saída de sua cidade natal e ida à Asa Branca, onde reside até hoje. Acerca desta fase de sua vida, Elis chama a atenção para sua formação como também responsável por tal mudança, uma vez que, segundo ela, em uma sociedade de maioria analfabeta e com a vigência do chamado “milagre econômico”, na década de 1970 (informações expostas por ela à parte desta narrativa), pessoas com mais escolaridade tiveram boas oportunidades de emprego, principalmente em cidades maiores, como esta para qual ela se mudou, localizada na região metropolitana da Grande Conquista.

Assim, Elis se mudou para o município de Asa Branca e começou a trabalhar em uma seguradora de um Banco Estadual localizado na capital Conquista, entre 1971 e 1978 (informações também expostas por Elis em momentos à parte da narrativa à seguir), ao mesmo tempo em permanece engajada em trabalhos na Igreja Católica, os quais foram iniciados por ela ainda em sua cidade natal. Esta sua atuação se dava principalmente como catequista, embora se envolvesse também com outros grupos dentro da igreja, como o de leitura bíblica, por exemplo. A narrativa a seguir reflete bem as diversas falas de Elis sobre sua atuação no contexto da Igreja Católica e já oferece pistas sobre a razão de ela considerar essa atuação importante para seu trabalho futuro como secretária de educação.

Narrativa 02

E o que aconteceu? É importante relatar porque tem tudo a ver. Nós de família religiosa, católica, íamos à igreja, e uma vez um senhor disse: “Nós precisamos de catequistas para ajudar na catequese.” A igreja de Coroadó era muito tradicional, 1970 ainda, mas eu disse: “Eu vou ajudar nisso.” Catequese com educação tem a ver, e eu decidi ajudar na catequese infantil, que é uma atividade da Igreja Católica. Com isso, eu acabei tomando contato com o movimento de igreja que nesta década de 1970 foi um movimento importantíssimo. A igreja vivia neste contexto o Concílio Vaticano II (XXI Concílio Ecumênico da Igreja Católica), que foi em 1965, que mudou a Igreja toda. E eu então, tive este privilégio, essa graça de Deus, que eu comecei na catequese. E esta comunidade era até então bem conservadora, porque era coordenada pelos italianos, e era uma comunidade bem formal, bem antiga, como uma “capela”, como chamávamos. Apesar disso, já havia todo um movimento em Conquista, sobretudo porque havia dois bispos em Conquista, que são famosos até hoje, Dom João, que era um de cabelo branco, e o Dom Luís, que era um bispo auxiliar, que coordenava a parte pastoral. E o Dom Luís botou o “pau pra quebrar”, ele trouxe o concílio pra Conquista, e começou a aplicar as diretrizes do Concílio, com participação do leigo, com missa em português, e catequese, e etc. Conclusão, eu, mocinha, com dezessete para dezoito anos, trabalhava a semana toda mas no final de semana eu ficava na Igreja. E a Igreja nessa época fazia muita formação. E eu participava desses grupos, e desde então em dois ou três anos eu estava participando de tudo na Igreja. E não era só nela [Da Igreja Católica em Coroadó], quer dizer, porque a partir da Igreja nós éramos chamados, e acabávamos tomando contato com grupos da Grande Conquista, como de formação, de batismo, de catequese, de Bíblia, e etc. O da Bíblia, por exemplo, encantava-me porque a Igreja nesta época fazia um estudo muito sério da Bíblia. E pra nós, isto era uma novidade. Viemos de uma geração com a missa em latim em que a Bíblia era proibida. E eu, com este jeitinho, professora, normalista, falava bem, acabava assumindo os grupos de círculo bíblico, e etc.

Percebe-se nesta segunda narrativa uma motivação que, na percepção de Elis, justifica a importância desta sua atuação nas comunidades de base da Igreja Católica em relação ao seu histórico com a educação. Quando ela diz **“eu vou ajudar nisso. Catequese com educação tem a ver, e eu decidi ajudar na catequese infantil, que é uma atividade**

da Igreja Católica”, nota-se que sua atuação neste *locus* não se deu exclusivamente por motivações religiosas, uma vez que ela se posiciona na narrativa como pertencente a uma família Católica que frequentava constantemente a igreja. Para além deste envolvimento religioso, ela possuía uma expectativa de que este trabalho seria enriquecedor para ela, em algum nível, como educadora.

Assim, resgatando o conteúdo da narrativa 01, observa-se que Elis possui como característica pessoal marcante o interesse e paixão por ser alguém que contribui ativamente na sociedade por intermédio da atuação na educação. As três narrativas a seguir evidenciam este aspecto mostrando que sua vivência como catequista e demais papéis nas comunidades de base da Igreja Católica teve para ela um sentido que extrapolava o religioso.

Narrativa 03

Em Conquista havia muitos presos políticos que vinham fugidos de São Paulo, porque lá a repressão estava violenta. Frei Joaquim, por exemplo, morou aqui, e era e ainda é meu amigo, mas hoje nos distanciamos. Ele morava em Conquista. Frei Joaquim dava formação para nós, marxista até a alma. Eu brinco que minha formação foi toda marxista e instrumentalista mesmo. E eu nunca esqueço a primeira vez que ouvi falar sobre socialismo. Eu chorava, e as lágrimas escorriam e eu falava: “Meu Deus, não é possível que exista isso. Será que existe essa possibilidade? Uma sociedade mais justa, mais igualitária.” É lógico que a Igreja passava sempre uma dimensão real do que seria uma utopia socialista, e etc.. Porque nós, criados na Ditadura Militar, éramos proibidos de falar nisto. Mas eu ainda peguei um pouco desse medo, nos idos dos anos 1973, 1974, super-repressão, mas já havia passado o auge de se prender. Mesmo assim éramos vigiados, e eu não tinha essa noção. Então, fomos intensamente trabalhando em articulações dentro da própria Igreja, nos grupos de liturgia, de Bíblia, de catequese, etc. Tudo renovando, renovando: “Mas batismo não é só ir lá e batizar os sentidos.” Enfim, nós nos metíamos em tudo. Aos poucos, em 1974, houve certa abertura, era época de Antônio já, da distensão, e tinha uma expressão que ele dizia: “Distensão lenta, gradual e segura.” E começou a distender um pouco. E os bispos do Brasil, da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), eram super atuantes, como o Dom Everaldo que acolhia os presos políticos, e o Dom Antônio, A Igreja estava “bombando”. A Igreja era praticamente o único espaço e voz que se podia falar contra a ditadura. A partir de então, eu comecei a entender melhor o que era a ditadura. Foi devagar. Teve um colega que ria de mim porque eu demorei a entender. Aos poucos eu comecei a perceber o que era o regime militar, e comecei a ficar um pouco mais cautelosa e etc. Mesmo assim continuávamos trabalhando dentro da Igreja, com inocência. Só posteriormente que descobrimos que estávamos sendo vigiados. Mas acho que como eles viam que nosso trabalho era mais dentro da Igreja mesmo, não houve repressão.

Narrativa 04

E eu estou falando isto tudo por quê? [se referindo à sua formação nas comunidades de base da Igreja Católica] Porque a partir dessa análise da

realidade, de conjuntura que fazíamos, nós construimos uma visão política da sociedade. Que basicamente era: A sociedade é desigual, é capitalista, os que mandam dominam, e etc. Era o manifesto do partido comunista trocado em miúdos. Então, os trabalhadores têm que se unir, tem que se formar, e etc. E as pessoas ficavam absolutamente encantadas. Nós todos. Pensávamos: “É isso. Temos que nos organizar”.

Narrativa 05

De 1971 a 1977 eu já tinha sete anos de experiências com grupos populares, “ralando” mesmo, no que é chamado de educação popular. No meu currículo você vai ver: Educadora popular, ou experiência em educação popular. E esses grupos nós fazíamos desde uma assembleia com quatro mil pessoas, para discutir o transporte coletivo no município de Asa Branca, até um grupo de vinte, com uma discussão da Bíblia. Nós fazíamos literalmente de tudo.

A vivência no contexto da Igreja é apresentada por ela como de grande importância uma vez que gerou nela uma consciência de possibilidade de pensamento crítico diante de uma realidade opressora na sociedade, uma vez que se encontrava naquele momento no contexto da ditadura militar no país, a qual ela relata inclusive compreender pouco até então. Assim, seu histórico de formação no magistério, apresentado na narrativa 01, ganha um sentido ainda mais amplo quando ela narra sua inserção nos movimentos sociais da Igreja na segunda, terceira e quarta narrativas, uma vez que ela mostra como, a partir das experiências nestes cenários, ela criou uma postura crítica diante da realidade da sociedade naquele período.

Assim, a educação, que tinha um sentido de paixão para ela até então, ganha agora um sentido também de veículo de busca por mudanças nas desigualdades sociais presentes naquele contexto no qual ela vivia. Em grande parte, como se percebe ao final da segunda narrativa, a participação ativa na igreja num momento no qual esta passava por mudanças profundas (ampla abertura para participação dos leigos nas celebrações, acesso aos textos bíblicos que até então eram de acesso restrito ao clero, entre outros pontos), associada à vivência de um período de governo ditatorial no Brasil, fez com que Elis construísse um entendimento de que o caminho para uma sociedade melhor implicava significativamente no envolvimento dos indivíduos nos diversos âmbitos da educação, como fica mais evidente na quarta narrativa. No decorrer desta análise, será possível perceber como este comprometimento de Elis com a educação impactou em sua prática de gestão da educação na Secretaria de Conquista.

Outra importante questão que se destacou aos olhos do pesquisador durante as leituras da transcrição desta primeira entrevista foi a importância dada por Elis à sua entrada na

Universidade Federal. Esta realização é vista por ela como essencial para sua atuação posterior como secretária de educação, como se percebe a seguir.

Narrativa 06

E em 1979 começa a se ter o processo real de volta dos exilados, com a volta de Paulo Freire, Fernando Henrique Cardoso, Chico Buarque, Caetano, e etc. Em 1979 eles voltam e eu entrei na Universidade, e eu não podia estudar, porque o Banco Estadual não me dava licença. Nesta época eu era chefe de departamento da distribuidora de títulos do banco, eu trabalhava igual uma louca. E os colegas brincavam: “Mas Elis, não combina você ser de Igreja e trabalhar no banco, porque o banco era pra servir aos ricos. Elis, você tem que sair disso”. Eu não pensava em sair. O que me fez sair foi que eu fiz vestibular para letras, que eu adorava letras, Camões e os romances, e passei “super” bem, nos primeiros lugares, e eles não me deram horário. Naquela época só havia curso matutino, não havia curso noturno. Com a perda da vaga eu fiquei “super” triste. Eu tinha uns 25 anos, já mais madura e no outro ano eu resolvi fazer vestibular para pedagogia. E esta escolha foi porque eu tomei uma consciência que a língua portuguesa era uma língua opressora, no sentido de que a norma culta em um país desigual acabava sendo uma norma opressora. Eu já estudava Paulo Freire, que também era proibido durante a ditadura, mas nós estudávamos a pedagogia do oprimido. Era proibido, se alguém te pegasse lendo Paulo Freire... Eu já havia compreendido a questão da língua, e resolvi não fazer português, que eu adoro até hoje, e eu morro de ver que estes meninos não sabem escrever, e eu sou rigorosíssima no português. Eu resolvi fazer pedagogia porque eu entendi que era mais amplo, e acho que acertei. Pedagogia pega toda a questão educacional, já português é uma matéria apenas. Conclusão, eu comecei a estudar pedagogia em 1978, no finalzinho do auge da ditadura, este centro (Centro Acadêmico) pegando fogo, com Pedro como presidente do DCE (Diretório Central dos Estudantes). Pedro era meu contemporâneo de movimento estudantil, dessa turma dele, dessa “corriola” dele. Lucas, acho que também é dessa época. Brás, Luiz Guilherme. Todos eram lideranças estudantis. Eu era menos, porque era da Igreja. Só que eu participava também, mas discretamente.

O enredo da narrativa acima gira em torno da inserção de Elis em uma Universidade como aluna, já no fim do auge da ditadura militar no Brasil. Contudo, esta sua inserção na universidade não se deu assim que ela passou em seu primeiro vestibular, para letras. Em função de seu trabalho no Banco Estadual, o qual não dera a ela licença para que ela frequentasse as aulas que coincidiam com parte de seu horário de trabalho, Elis foi impedida de cursar letras e não se entrou na Universidade naquele ano, apesar de sua grande paixão pelo Português exposta em sua fala.

Como importante elemento desta narrativa está a pluralidade de vozes que a permeia, manifestada por uma fala comum de seus colegas: **“Mas Elis, não combina você ser de Igreja e trabalhar no banco, porque o banco era pra servir aos ricos. Elis, você tem que sair disso”**. Esta fala evidencia uma discrepância percebida pelos colegas de Elis entre seu engajamento como militante, seja em seu bairro, seja na Igreja (mencionados

nas narrativas anteriores), e seu trabalho no banco, percebido por eles como não condizente com sua militância, uma vez que eles o entendiam como existente para benefício apenas dos mais ricos.

Apesar desta fala comum dentre seus colegas, Elis diz que não pensava em sair do Banco Estadual, mudando de ideia apenas quando este a impede de frequentar o curso de Letras no qual passara na Universidade. Assim, no ano seguinte, ela prestou vestibular novamente, desta vez para Pedagogia, por compreender naquela ocasião, “**já mais madura**”, que este curso abarcava “**toda a questão educacional**”, enquanto o português era “**uma matéria apenas**” de maneira que, ao ser aprovada, sai do Banco Estadual e se insere no contexto da Universidade. Esta atitude de Elis é vista aqui como marcante, tendo um importante significado para a compreensão de sua trajetória uma vez que trabalhar em um Banco naquele contexto representava uma grande estabilidade profissional, como ela mencionara durante a entrevista. Logo, abandonar este trabalho em função do curso de pedagogia reforça uma importante característica de Elis: sua paixão pela educação.

Por em evidência esta característica de Elis é essencial para este trabalho uma vez que a performance de uma prática não é apenas uma questão de responsabilidade de prestar contas sobre esta prática a qual se vincula. Mais do que isso, as ações de um praticante em uma prática são também reflexo de como este se preocupa com algo pelo que tem paixão. Em outras palavras, não se trata apenas de um compromisso com a prática no que se refere às metas que ela implica, mas também no que se refere ao amor profundo relacionado ao que se faz nesta prática, à identificação do praticante para com ela (ANTONACOPOULOU, 2015). Entendido isto, a narrativa que segue reflete um pouco do que foi a vivência de Elis no contexto da universidade.

Narrativa 07

E o que acontece em 1979? Em 1979 começa a abertura política mesmo, com a volta dos exilados, com a anistia, com a redução da censura, e reformação partidária. Só havia o ARENA (Aliança Renovadora Nacional) e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro). O MDB se divide, com um movimento forte de resistência: “Nós não devemos repartir o MDB.” O MDB vira o PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), surge o PT (Partido dos Trabalhadores), o PDT (Partido Democrático Trabalhista) se rearticula, que é uma dissidência do PMDB, o PCdoB (Partido Comunista do Brasil) volta, sai da clandestinidade, e depois de um tempo surge o PV (Partido Verde). Não eram muitos ainda. E o PSB (Partido Socialista Brasileiro) que se rearticula. E eu acabei me envolvendo um pouco na construção do PT.

Então, aquele mesmo processo que nós tínhamos nas Igrejas, e nas comunidades de base, nós fizemos no PT. E foi a mesma coisa: discussão nas casas, nas ruas, nos clubes, nos movimentos comunitários. O que é um partido político? Fomos então estudar o que é um partido político, e o que tem a ver um partido. E as pessoas ficavam encantadas, após aqueles 20 anos de ditadura. Enfim, esse surgimento do PT, que foi uma coisa [...] E isso fica dilacerado, por causa de tudo que está acontecendo, de bom e de ruim. Eu não sou daquelas que partilham que o PT acabou, e etc, nada disso. Mas o que se tem é muito sério. Mas, enfim, eu tive esse privilégio também. Assim como eu participei desse processo de abertura na Igreja, eu também participei desse processo de redemocratização. E aqui o centro de educação “pegando fogo”. A minha turma de pedagogia foi uma turma histórica, porque todos são militantes, ou foi militante. Hoje todos são da minha idade, e eu estou com sessenta e um anos. Eu sou a mais velha, porque eu entrei aqui já com 26 anos. Outros entraram com 18, 19 anos, da geração de 50 e poucos. São todas pessoas que se tornaram lideranças nas suas escolas, que se tornaram lideranças de movimentos. E isso também me ajudou muito, porque nós construímos aqui, também, enquanto curso de pedagogia, enquanto discussão da educação, toda uma concepção da educação transformadora. É o paradigma “Freiriano”, marxista.

O enredo da narrativa acima enriquece a compreensão acerca do cenário no qual Elis se formara na Universidade como uma profissional com uma concepção crítica de sociedade. Como se percebe ao final de sua fala, o cenário do curso de Pedagogia na Universidade estava naquela ocasião profundamente alicerçado em pressupostos marxistas, principalmente em Paulo Freire, de maneira que não apenas ela, mas toda sua turma “compra” esta perspectiva e se engaja a partir dela na militância de movimentos sociais diversos, comumente como lideranças.

Assim, muito da prática de Elis como secretária municipal de educação que será tratada à frente tem sua base em suas vivências neste cenário, ou seja, sua prática possui raízes em uma concepção de educação transformadora, libertadora das condições de exploração, sejam elas quais forem. Esta visão, portanto, é herdada tanto de suas vivências na universidade quanto das comunidades de base da igreja católica e movimentos populares em geral, como aponta a narrativa 05.

A narrativa a seguir é trazida para esta discussão por evidenciar a vivência de Elis como pedagoga em uma escola municipal de Conquista uma vez que permite inferir acerca de elementos que influenciaram sua compreensão sobre como deveria ser a gestão de uma unidade escolar. Discutir aqui sobre esta vivência de Elis se mostra como necessário uma vez que sua prática como secretária de educação futura implicara lidar diretamente e constantemente com questões referentes ao bom funcionamento das unidades escolares da rede pelas quais o secretário é responsável.

Narrativa 08

Enfim, eu demorei muitos anos para fazer o mestrado [após se formar em Pedagogia]. Eu fiquei cinco anos, porque nesse meio tempo eu tive meu segundo filho, e eu fui trabalhar, e resolvi fazer concurso para a educação, para a Prefeitura de Conquista, porque ela tinha um padrão melhor. E, no Estado, eu já havia trabalhado no curso normal, e achei que na prefeitura valeria mais a pena. Fiz para pedagoga. E eu não suportei a experiência de ser pedagoga. E isso nós estamos de 1990, e eu não consegui me situar em uma escola que eu [...] A questão da gestão me intrigava, mas eu não conseguia [...] O diretor não olhava para mim, ele não trabalhava junto de mim. Era um diretor homem. Eu ligava para ele e falava assim, no início do ano: “Getúlio, vamos nos reunirmos antes, para nos planejarmos.” Todo diretor sonha com uma pedagoga assim, que queira fazer, que queira planejar. Eu queria planejar as coisas, e fazer as coisas antes. E ele se lixava. Não existia organicidade na escola. Tudo no improviso. Eu estava trabalhando como pedagoga por quatro meses e não estava mais suportando aquilo. E pensava: “O que vou fazer da minha vida?”. Apareceu uma oportunidade para ser professora na escola da Universidade Federal. A escola da Universidade era a primeira, nessa época ela “bombava”. Era vanguardista. E nela eu poderia ir como professora das séries iniciais, da terceira série [...] Nessa época eu estava com quase quarenta anos. Vim para escola da Universidade ensinar criança, aí eu aprendi a ser professora. E foi ótimo. Eu dava aula de manhã, porque não havia horário da tarde, e eu morando em Riacho Doce, acordava de madrugada (para ir). Eu adquiri um cansaço pelo resto da vida, que eu acordava quatro horas e meia da manhã todo dia, mas foi uma experiência ótima, que eu trabalhei com a terceira série. Quer dizer, eu saindo de um mestrado em política, política educacional, macro política, discussão política, movimentos populares, para cair em uma turma de 3ª série para aprender. Lá eu aprendi que escola também é cotidiano, que escola é organização do professor, como que um professor se organiza com o outro. E a escola da Universidade fazia isso de uma forma maravilhosa. A diretora era uma maravilha, e ela era daqui. Os diretores da escola da Universidade, eram da Universidade. Então, ela dava toda uma qualidade. Os professores da Universidade faziam estágio lá, os filhos dos professores da Universidade estudavam lá. Eu dava aula para os filhos de quem tinha sido meus professores.

Esta narrativa evidencia a experiência de Elis como pedagoga em uma escola do município de Conquista, escolha esta feita por ela perceber este município como possuindo um “padrão melhor”, referindo-se às condições de trabalho gerais. Contudo, ela passa pela frustração de perceber que não bastava que o município tivesse um bom padrão em termos de estrutura, recursos, etc., (como ela menciona em outros momentos da entrevista), uma vez que apesar de todos estes pontos positivos, ela não conseguia se sentir bem como pedagoga naquele contexto. Tal insatisfação se deu diante do estilo de gestão do diretor da escola, o qual não condizia com seus anseios e expectativas para o cargo, além de se sentir decepcionada por se considerar como possuindo um perfil de pedagoga com o qual todo diretor de escola sonharia, mas que não era ouvida e reconhecida pelo diretor naquele contexto.

Sua insatisfação era tamanha ao ponto dela classificar a situação como insuportável, chamando atenção para o fato de que o diretor da escola, além de não trabalhar com ela, não olhava para ela. Entende-se como importante evidenciar estes elementos uma vez que, nesta mesma narrativa, Elis relata como mudou de escola em função de tal situação, de maneira que, na nova escola na qual ela passara a trabalhar como professora e não mais como pedagoga, ela efetivamente se satisfaz, pois passa a viver o oposto, ou seja, uma experiência ótima, como ela mesma denomina.

Analisando sua narrativa acima, percebe-se que o que a leva a classificar esta nova vivência em outra escola como ótima fora o aprendizado de que “escola também é cotidiano”, que “escola é organização do professor, como que um professor se organiza com o outro”, falas estas que remetem à como eram importantes para ela como profissional as questões relacionais, às quais ela não tinha acesso na escola anterior em função do distanciamento do diretor. Assim, esta narrativa servirá de base para análises posteriores sobre como se deu sua prática de secretária no que se refere a sua relação interpessoal, seja com sua equipe na Secretaria, com diretores, professores, etc.

Como ponto apresentado por Elis nesta entrevista como associado e influente em sua atuação posterior como secretária municipal de educação está o fato de ela ter prestado concurso para o Centro de Educação da Universidade (CE) e, assim, ter se inserido na mesma como professora efetiva. A narrativa a seguir traz elementos que justificam a atenção por parte do pesquisador a este período de atuação de Elis no CE.

Narrativa 09

E chegando aqui⁷ eu me entrosei imediatamente. No dia que eu cheguei estava tendo a greve, era uma greve em 1994. Nós vivíamos um período histórico na Universidade, e como eu disse, eu sempre pego esses momentos, que foi o início da fase de greve do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso). Tivemos greve em 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 2000, 2001, e 2003. Seis no governo FHC e três no governo Lula. Eu peguei essas seis greves. E nós não tínhamos férias. Quando acabava uma greve, nós tínhamos que repor aquela greve e não se tinha férias. Meus filhos não tiveram férias comigo. E eu participava do comando de greve, ajudando no comando de greve. E isso o que eu tenho que falar agora é importante. Embora sendo do comando de greve, e nos mobilizarmos, e não permitíamos que na greve ficasse aquele cemitério. Porque na greve agora aqui fica um cemitério. Todo mundo vai pra casa, vai “pro” médico, vai passear, vai resolver as próprias coisas e só o aluno que é prejudicado. Nós tentávamos mobilizar dando

⁷ Elis diz “aqui” uma vez que a entrevista em questão ocorrera em uma sala de aula do CE, onde ela trabalha ainda hoje.

cursos durante a greve, fazíamos discussões, debates e etc. Eu fiquei participando do comando de greve até dois mil e um.

Ao observar as maneiras como Elis se posiciona na narrativa acima, dois principais pontos chamam a atenção: em primeiro lugar, a sua adesão às greves mesmo sabendo que isso implicaria em não ter férias por causa das reposições de aulas e, em segundo lugar, a maneira como se deu sua participação nas greves, resultado não apenas da observação do conteúdo da narrativa, mas também de sua forma. Ao final de uma greve, é comum que seja necessário que as pessoas reponham o tempo no qual ficaram paralisadas, o que no contexto das Universidades faz com que os profissionais envolvidos (bem como os alunos afetados) tenham que fazer tais reposições no período que seria destinado às férias.

Tendo isto em mente, é interessante notar que Elis não se posiciona em momento algum em sua narrativa com uma postura contrária às greves, que foram muitas, aliás, se estendendo por muitos anos, o que fez com que ela não pudesse nem mesmo aproveitar as férias dos filhos durante todos estes anos. Sua postura, ao contrário, foi nitidamente de alguém que não apenas via as greves como necessárias, mas que também participava de seu comando. Nota-se ainda neste ponto como Elis apresenta tais greves como distintas das atuais no sentido de que, naquela ocasião, não eram apenas paralizações (como ela diz ser atualmente), mas, acima de tudo, eram oportunidades de mobilizar os profissionais envolvidos de modo a gerar discussões e debates que ajudassem de alguma maneira na busca pelas melhorias as quais eles almejavam.

Assim, tendo em mente o pensamento de Riessman (2008) a qual compreende as narrativas não como construções ingênuas dos sujeitos, mas criadas funcional e propositalmente por eles, percebe-se que tanto o fato de Elis evidenciar que em função das greves perdera tempo com seus filhos nas férias quanto ela dizer que era importante que ela destacasse a maneira como eles se mobilizavam durante as greves (com discussões e debates em vez de ir para casa, ao médico, passear, etc.) revelam como seu engajamento nas greves representava para ela colocar a necessidade coletiva como prioridade em relação às suas demandas pessoais.

Por fim, após as repetidas leituras da transcrição desta primeira entrevista com Elis, foi possível perceber um importante aspecto em seu discurso: apesar de ter trabalhado por muitos anos no Banco Estadual, ela não faz nenhum relato narrativo sobre sua vivência

neste *locus* durante a entrevista. O banco aparece como elemento muito periférico em suas falas, sendo mencionado apenas para contextualizar qual fora seu primeiro trabalho após a mudança de sua terra natal, diferentemente de sua atuação nas comunidades de base da Igreja Católica, como aluna na Universidade e como professora, vivências estas as quais são profundamente detalhadas por ela, resultando em longas narrativas nestes cenários.

Assim sendo, e considerando que fora solicitado à Elis nesta primeira entrevista que ela construísse relatos referentes a momentos ou fases marcantes de sua vida para sua atuação posterior como Secretária, notar que ela não desenvolve nenhuma narrativa envolvendo o Banco Estadual sinaliza uma peculiaridade nesta análise: apesar de ter trabalhado por sete anos no banco, um tempo considerável, Elis não resgata nenhuma vivência deste *locus* de maneira a fazer associações com sua atuação posterior como Secretária de educação. Assim, conclui-se que Elis não vê seus longos anos de trabalho no Banco Estadual como contribuindo ou associados diretamente à sua prática posterior como de Secretária municipal de educação.

Tendo construído este primeiro tópico referente às experiências de vida de Elis associadas por ela à sua atuação posterior como Secretária municipal de educação, o tópico a seguir tratará de fragmentos desta sua prática no município de Conquista, capital do Estado, a qual se dera entre os anos de 2005 e 2008 e pode ser analisada parcialmente pelo pesquisador a partir das narrativas geradas nas demais entrevistas realizadas com Elis.

4.1.2 Fragmentos da Prática de Gestão de Elis como Secretária Municipal de Educação

Neste tópico são apresentadas e analisadas as narrativas elaboradas por Elis acerca de sua atuação como secretária municipal de educação. Tendo feito no tópico anterior uma discussão que pretendeu explorar aspectos referentes a **quem** é Elis (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a; 2008b), pretendeu-se no presente tópico explorar como se deu sua atuação nesta prática. Assim, abriu-se espaço aqui para a análise não apenas sobre **o que** Elis fazia como secretária, mas também sobre **como** e

porque sua prática se apresentou das maneiras como ela relatou (ANTONACOPULOU, 2007, 2008a, 2008b).

Na segunda entrevista com Elis, o primeiro questionamento realizado pelo pesquisador fora referente à quais seriam as áreas de atuação de um secretário municipal de educação. Como resposta, obteve-se primeiramente a seguinte fala:

Narrativa 10

Pois é, Jeferson, eu penso [...] Lógico, eu não sei se é de um secretário qualquer, mas digamos assim, o meu perfil, e com a história que eu te contei [...] Quer dizer, eu me percebia muito, e não me percebo só a mim não [...] Eu percebo um secretário como um grande articulador. Lógico que o secretário é uma pessoa de decisão, que tem momentos que terá que decidir, às vezes com agilidades, com momentos de coisas [...] Ele irá se expor muito. Mas eu penso que, sobretudo, ele é uma pessoa que irá potencializar aquela equipe grande que está presente. No caso da Secretaria de Conquista, particularmente, as pessoas são muito qualificadas, em geral. Em geral a equipe fixa da Secretaria, porque sempre se tem os cargos comissionados que [...] Nós procuramos valorizar muito, nós procuramos manter as pessoas que já estavam presentes, pela seriedade, e eram pessoas conhecidas da rede. Mas lógico, Secretário, Subsecretário, até o terceiro escalão pelo menos, com as pessoas de maior confiança de nós. Mas sempre com, todos com o critério da competência técnica, pessoas formadas, e com o critério da competência política, de articulação, de escuta, quer dizer, nós também temos que [...] Têm-se um grupo grande que já é fixo da Secretaria, que são servidores efetivos, que são da rede. Então, imaginemos que se tem que movimentar essa equipe central, como nós chamamos, sempre em função da escola, essa era a questão. “Nós estamos aqui para fazer a rede funcionar, fazer a rede para um projeto”. Nós falávamos muito isso. “Nós temos um projeto que não podemos perder de vista”.

O enredo da narrativa acima, referente à compreensão de Elis sobre o que é o trabalho de uma Secretária Municipal de educação, é permeado por dois pontos principais: primeiramente, ela percebe a prática de gestão educacional intensamente associada à **articulação**. Embora assuma que o Secretário seja um sujeito cuja prática implique outras questões, como a tomada de decisões, por exemplo, a ênfase em sua fala está na gestão educacional como prática que exige a capacidade de se envolver com as pessoas da rede de maneira a criar ali uma dinâmica de trabalho coesa, o que faz com que esta prática não seja restrita ao secretário, mas perpassasse outros sujeitos na rede. Assim, evidencia-se o caráter relacional do trabalho do secretário de educação para além de um trabalho individual deste (WATSON, 2005).

Reforçando esta visão da gestão educacional como descentrada do Secretário está o fato de Elis mencionar como aspecto muito positivo o fato da Secretaria de Educação de Conquista possuir um grupo de servidores que, em sua perspectiva, não é apenas

altamente qualificado (técnico e politicamente), mas acima de tudo efetivo. Neste ponto percebe-se o entendimento de Elis de que sem estes servidores que são fixos na rede sua gestão seria significativamente dificultada visto que, se a cada novo governo todo o corpo de servidores da rede fosse alterado, por mais que parte do conhecimento permanecesse por meio de arquivos e documentos, por exemplo, a ausência de pessoas com experiência para contribuir na gestão impactaria na fluidez de sua prática. Portanto, a gestão do secretário não é um trabalho sob seu total controle, mas, ao contrário, se caracteriza mais como um processo de continuo envolvimento com outros sujeitos da rede (WATSON, 2005).

Como segundo ponto importante nesta sua narrativa está a percepção de Elis de que não há um roteiro fixo e padrão o qual o secretário de educação deva seguir para atuar em sua rede. Ao contrário, sua atuação se dá sempre em função do projeto político vigente. Assim, seu trabalho não está dado a priori, como se houvesse um manual a ser seguido ao assumir, mas é resultado do comprometimento com o projeto político-educacional estabelecido conjuntamente com o projeto de governo no qual se encontra.

Outro importante aspecto observado nesta entrevista com Elis refere-se à maneira de se relacionar do Secretário de educação com os demais servidores da rede. A narrativa abaixo evidencia importantes elementos associados ao impacto que a postura que o secretário assume em sua rede tem na dinâmica de funcionamento da mesma - **como** a prática é praticada – *the practise of practice* (ANTONACOPOULOU, 2008b). O enredo desta narrativa é referente à postura de Elis diante da necessidade de modificações em parte do corpo de servidores ao assumir a Secretaria.

Narrativa 11

As pessoas ficavam ansiosas [com relação à necessidade de modificações no corpo de servidores do órgão central]: “Ah, eu vou sair daqui ou vou ficar aqui? Para onde eu vou?”. As pessoas querem decidir a própria vida. “Eu vou voltar para a escola?” Há muito isso. Muitos estão na Secretaria há muito tempo. Há pessoas que foram para a Secretaria e nunca mais voltaram para a escola, e nunca mais irão, aposentaram na Secretaria. Tem esta questão também. Outros não. Outros ficaram na escola por dez ou quinze anos e estavam na Secretaria, e não sabiam se iriam voltar ou não. As pessoas querem organizar a própria vida. E eles ficavam com um olhar para nós, e eu dizia: “Uma coisa eu garanto a vocês, vocês irão ser informados. Nós não vamos, por exemplo, publicar no Diário. Não, nós vamos conversar com vocês”. Eu fiz questão de ir de setor em setor, e acho que isso dá certo relaxamento para as pessoas, para elas ficarem mais tranquilas. Eu penso isso, que a secretária, o secretário de Educação, ele é uma pessoa que dependendo da postura dele [...] E quando estou falando de postura eu estou

falando de características pessoais também, e de certo jeito de ser, de certo jeito de falar e de conduzir as próprias questões mais tensas e as menos tensas. Ele acaba criando em torno dele, na própria Secretaria, ou na rede, um clima de mais trabalho, de mais seriedade para as pessoas poderem trabalhar. Outra questão que eu ouço falar é o oposto, quer dizer, a pessoa que é muito estressada e chega ao gabinete, “nossa senhora”, as pessoas quase morriam. “Meu Deus, o que acontecerá?”. Já houve uma coisa de pessoas que ligavam de madrugada para a casa das pessoas. Quer dizer, esse não é o meu estilo. E em minha opinião, isso não deveria ser o estilo de ninguém.

O caráter relacional da gestão (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014) se apresenta na narrativa acima quando Elis considera que a maneira como o Secretário lida com os servidores impacta na dinâmica de gestão na Secretaria. A partir das falas “as pessoas querem decidir a própria vida” e “as pessoas querem organizar a própria vida”, nota-se como a prática de gestão de Elis no que se refere a lidar com a equipe de trabalho significava pensar além dos “limites” da Secretaria, considerando não apenas o lado profissional da vida dos servidores, mas também seu lado pessoal. Assim, em função desta maneira de pensar o remanejamento de pessoal como algo que impacta não apenas profissional, mas também pessoalmente a vida dos servidores, Elis se vê imersa em uma situação de tensão em sua prática, uma vez que ela sente-se inicialmente atingida e desorientada pelos comentários dos servidores (ANTONACOPOULOU, 2008b; SHOTTER, TSOUKAS, 2014a, 2014b).

Assim, o que se percebe é a configuração de uma **tensão intra-prática**, resultante da dificuldade de Elis em equilibrar prioridades concorrentes relativas aos bens internos e externos referentes a esta prática. Como bens internos envolvidos nesta situação de tensão estão sua empatia e honestidade para com os servidores, os quais “concorrem” com o bem externo que é seu *status* de representante do governo naquela Secretaria, o qual exigia que ela fizesse ajustes no corpo de pessoal da mesma a fim de que sua equipe de trabalho ficasse alinhada aos projetos deste governo.

Como resultado, o que se percebe é a performance de um julgamento prático – *phronesis* - (ANTONACOPOULOU, 2007, 2015; SHOTTER, TSOUKAS, 2014a, 2014b) como caminho para a resolução de tal tensão que foi a reconfiguração de pessoal na Secretaria. Imersa neste processo de julgamento, Elis não considera apenas questões técnicas e objetivas para decidir quem permaneceria ou não nos cargos ocupados naquela ocasião, uma vez que o sentimento de empatia por aqueles que ali trabalham e se preocupam com seu futuro a atinge e causa nela certo desconforto, no sentido de levá-la à reflexão sobre como agir. Neste processo, ela usa o exemplo de uma ação que

parecia ser comum (e que ela reprovava) para justificar porque de sua aflição ao lidar com aquela situação. Tal exemplo se refere à troca de pessoal realizada sem aviso prévio aos mesmos, de maneira que eles apenas tomavam consciência do ocorrido por meio da publicação no Diário Oficial.

Desta maneira, o Diário Oficial surge como **recurso** relativo a um **procedimento** visto por Elis como inapropriado àquela situação uma vez que geraria um clima de medo e instabilidade nos profissionais da rede (ANTONACOPOULOU, 2015). Assim, o caminho encontrado por ela para estabelecer uma nova orientação àquele contexto embaraçoso no qual se encontrava foi dedicar parte de seu tempo a passar de setor em setor da Secretaria conversando pessoalmente com todos os servidores. Esta sua maneira de proceder a partir de seu julgamento prático evidencia como sua identificação com a prática de gestora educacional refere-se não apenas a fazer o que surge como necessário, mas fazer de maneira a se preocupar com o que se faz, o que revela um compromisso afetivo com sua prática que faz com que esta seja praticada de maneira singular em detrimento de ser replicada a partir de possíveis padrões de ação existentes (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015).

Por fim, o jeito de ser, de falar e de conduzir as questões na Secretaria, apontados por Elis como aspectos que fazem a diferença no desempenhar da prática de gestão, no sentido de gerarem mais ou menos atrito junto aos servidores, reforça que uma prática não se trata apenas do que é feito, mas também de **como** algo é feito (ANTONACOPOULOU, 2015). Esta atenção às maneiras como uma prática é desempenhada se faz importante uma vez que revela a gama de princípios (**porquês**) do praticante que permeia seus julgamentos e orientam seu praticar (ANTONACOPOULOU, 2015) que, neste caso, se referem à preocupação de Elis em considerar não apenas questões técnicas ao remanejar os servidores, como se estes fossem peças da “máquina” objetiva que seria a organização. Ao contrário, ela considera também os aspetos subjetivos que perpassam o trabalho destes sujeitos (WATSON, 2005), os quais aparecem nesta narrativa como a preocupação dos servidores da Secretaria em decidir e organizar a própria vida.

Como outro importante aspecto observado nas entrevistas com Elis acerca de sua prática de secretária de educação refere-se aos múltiplos e divergentes interesses que perpassam o contexto da gestão educacional. No decorrer das conversas com o pesquisador, Elis

relata como a gestão no âmbito das Secretarias de educação é permeada por conflitos de interesses e jogos de poder, enfatizando que durante sua atuação como Secretária, o que facilitara estas questões fora a maneira como se dera a composição do grupo de servidores na Secretaria.

Segundo ela, havia uma hegemonia de pessoas ligadas ao PT (seu Partido e do Prefeito) na Secretaria e, mesmo aqueles que eram de outros partidos, tinham uma “convivência legal, uma convivência respeitosa”, o que segundo ela também ajudava muito a minimizar questões de conflitos de interesses e jogos de poder. A narrativa a seguir retrata como a prática de gestão educacional “choca-se” com outras práticas em seu desenrolar, gerando conflitos em função de serem orientadas por diferentes valores e pressupostos (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b, 2015).

Narrativa 12

O Prefeito (de Conquista) havia feito uma coligação com quatorze partidos. Então, o governo do Prefeito era uma miniatura do Governo Lula, porque o Governo Lula também, nesse ponto, no primeiro Governo Lula, eram quatorze partidos e ele transitava bem com aquele povo todo. Fazia as concessões políticas, pelo bem e pelo mal. Então, o Prefeito tinha a hegemonia na Câmara, e ele usava essa estratégia, ele achava que essa era “a” estratégia, e então ficávamos bem “malucos”. Tínhamos que atender os vereadores. E, às vezes, os Vereadores reclamavam com ele de mim, e eu dizia: “Prefeito, eu sempre atendi super bem os vereadores. Mas a aquela coisa ‘ah, eu quero uma vaga na escola’[...]”. Eu dizia: “Vereador, a vaga na escola em Conquista é algo organizadíssimo”. Mas nós nunca deixamos de arranjar. Eu tinha minha secretária que era super habilidosa, e ela ligava para a diretora. Porque nós descobríamos que havia vaga sim. O que eles fazem? Eles trabalham com as vagas formalmente. Olham a lista: “Ah, nós já temos vinte e oito alunos aqui, nós não temos vagas”. Só que quando se vai ver, daqueles vinte e oito alunos nós temos vinte e quatro frequentando. Há crianças que mudaram, há crianças que estão [...] Quando se olha mesmo, quando se vai enxugando [...] Quer dizer, a secretária me ligava e me dizia de criança que está na rua, de criança que mudou, que o pai é apenado, ou que a avó é imigrante, etc. E nós acabávamos conseguindo a vaga. Mas eu falava: “Vereador, eu não vou furar a fila que está. Eu vou conversar com a diretora e vamos via conselho tutelar”. Nós fazíamos isso e eles foram acostumando conosco também, a lidar com isso.

Percebe-se que as articulações políticas feitas pelo Prefeito para conseguir hegemonia na câmara impactavam diretamente o praticar da prática de gestão de Elis (seu *practising*). Ao relatar que ela e sua equipe na Secretaria não podiam deixar de atender os vereadores (“tínhamos que atender os vereadores”) e revelar que eram comuns situações nas quais vereadores reclamavam dela com o Prefeito, levando-a a ter que se explicar com o mesmo, Elis mostra-se como ciente de que a Secretaria de educação servia de “recurso” para a manutenção das articulações políticas do governo, uma vez

que ela se posiciona nestes pontos da narrativa como consciente de sua obrigação de considerar as demandas que os vereadores apresentavam pelo bem da estabilidade do governo.

Assim, o que se percebe neste caso dos pedidos de vereadores por vagas em escolas em função de suas alianças com o Prefeito é a configuração de uma **tensão inter-prática**, a qual é gerada pelo “choque” entre a prática de gestão educacional de Elis e a prática do “jeitinho” de alguns vereadores. Tal prática do “jeitinho”, como **força exógena** à prática de gestão educacional, gera tensões nesta última em função da divergência de valores, princípios e propósitos que ambas possuem (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b, 2015).

Ao dizer que as vagas escolares na Secretaria de Conquista eram tratadas como “algo organizadíssimo”, Elis evidencia valores como ordem, democracia e justiça como relativos à prática de gestão educacional. Por outro lado, a busca dos vereadores por atender às demandas de seus eleitores por vagas escolares reflete uma prática orientada por valores como favoritismo e a busca por satisfazer o eleitor conseguindo algo que não seria de seu dever conseguir. Portanto, é em função desta contradição de valores entre estas duas práticas que Elis se vê imersa em um dilema caracterizado por uma **tensão inter-prática** (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015).

O caminho escolhido por ela para lidar com tal divergência de interesses entre sua prática e a dos vereadores fora se mostrar a estes últimos como disposta e dedicada a atender suas solicitações por vagas escolares sempre que necessário, contudo, deixando claro para os mesmos que isso seria feito sempre dentro das possibilidades, seguindo os procedimentos necessários. Desta maneira, embora a busca por “arranjar” as vagas para os vereadores gerasse um trabalho significativo (levando sua secretária a entrar em contato com os diretores das escolas para que verificassem se havia discrepância entre a lista formal de vagas ocupadas e a quantidade de alunos desta lista que efetivamente frequentava as aulas), Elis conseguia satisfazer as demandas dos vereadores sem ter que burlar a seriedade com que as vagas escolares eram tratadas na Secretaria. Assim, tal **tensão** tivera como **extensão**, ou seja, como reconfiguração da prática de Elis o fato de esta reorganizar algumas **rotinas** da Secretaria em função da adoção de um novo **procedimento** (levantamento de quantitativo de alunos em sala de aula quando solicitado) a fim de não gerar conflito com os vereadores.

Este aspecto é percebido quando Elis diz “nós fazíamos isso e eles foram acostumando conosco também, a lidar com isso”, evidenciando como o **procedimento** adotado por ela (atender aos vereadores, mas apenas dentro das possibilidades) representou uma mudança de **rotinas** naquele contexto organizacional. Assim, há uma reconfiguração de parte da dinâmica da gestão da Secretaria: os vereadores passavam agora a solicitar vagas nas escolas à Secretaria de educação, mas passando a ter que fazê-lo de acordo com as condições e seguindo procedimentos dos quais a Secretaria não abria mão.

Assim, nota-se como as escolhas feitas pelos praticantes ao experimentarem prioridades concorrentes e negociações de valores no decorrer do praticar de sua prática possibilitam que eles reinterpretem seu engajamento com tal prática de maneira a serem capazes de dinamizá-la (ANTONACOPOULOU, 2015). Portanto, a partir de análises como esta, a lente analítica da pesquisa centrada na prática (ANTONACOPOULOU, 2008a) permite aprofundar o entendimento das dinâmicas que fazem com que a gestão da educação no âmbito das Secretarias configure-se como um fenômeno relacional (WATSON, 2005).

A narrativa a seguir fora construída por Elis referindo-se às diferenças nas maneiras de se relacionar entre ela e sua sucessora na Secretaria de Educação de Conquista, a qual ela faz questão de ressaltar ser sua amiga, pessoa séria e excelente gestora, mas que possui o que ela chama de estilo de gestão distinto do seu. Cabe ressaltar aqui que durante todo o tempo da entrevista o qual dedicou a falar das diferenças de estilo de gestão entre ela e sua colega e sucessora na Secretaria, Elis fez questão de destacar como sua sucessora era uma pessoa competente e de compromisso com a causa pública, demonstrando-se preocupada com o fato de classificá-la como possuindo um estilo de gestão distinto e que ela não achava eficiente, ou seja, com receio de que fosse mal compreendida, no sentido de estar denegrindo a colega.

Narrativa 13

Mas eu quero dizer que era outro estilo. Como assim? O clima que ela mantinha era um, entre aspas, de terror. E eu ao contrário. E a meu ver isso é pouco exercitado em gestores, a maioria acha que é essa coisa do poder, da decisão, e “tarara”, isso eu não sei. E para minha experiência é não. Para mim se pode perfeitamente fazer uma gestão que se escute, na medida do tempo possível, porque nem sempre se dá para se escutar muito. Até hoje, essa é a nossa fala de hoje. Mas na medida do possível se escutar, articular-se, olhar para as pessoas e escutá-las. E não aquela prática de “aconteceu uma coisa” e se chama a pessoa na hora no gabinete: “o que houve?”. Então, ela criava um clima. Quando ela chamava alguém no gabinete as pessoas iam já...

“entendeu?”. E isso era a voz corrente. E acho que isso é ruim. Quer dizer... E eu não sei se por essa “coisa” ela conseguiu maiores resultados do que eu tenha conseguido. Pode ser que nós às vezes sendo muito democrático, e ouvindo muito, e as vezes errando junto com o grupo para não acertar sozinho, e que o Prefeito as vezes falava comigo: “você fica ouvindo muito”. Ele não falava dessa forma, “né”. Como eu te falei, eram três pessoas inclusive do PT (Partido dos Trabalhadores), pessoas muito preparadas, muito ativas. Caso eu não ouvisse eu tinha que ouvir, não tinha jeito.

Entrevistador: Essas três pessoas a quem você se refere [...] Eram mais a minha equipe do gabinete, eram as duas subsecretárias. A secretária, que pegue a parte política e pedagógica, que é uma pessoa maravilhosa, e uma secretária de gestão, que pega toda a parte financeira e administrativa, e de obras, maravilhosa, que é uma pessoa que eu adoro. Então, quer dizer, nós três, digamos, éramos esse “trio parada dura”, que era o trio da coordenação. Sendo que a gestão tinha várias gerências, administrativa, merenda, obra... E a política pegava tempo integral, EJA (Educação para Jovens e Adultos), etc. Era, a meu ver, uma estrutura fantástica. Mas nós três juntas o tempo todo. Eu não fazia literalmente nada sem consultar as duas, e elas a mim. E nós tínhamos muito isso. E as vezes o Prefeito me chamava, e eu consultava ele, e eu dizia: “Prefeito, eu vou levar as duas, porque facilita isso. Caso contrário, quando eu chegar ‘aqui’ será outro esforço para eu passar para elas tudo que foi conversado”. Entendeu? Porque a maioria diz não, eu chamo você e você volta e passa. Mas eu conhecendo, e elas eram muito próximas do Prefeito, inclusive. Elas eram do PT de Conquista, e eu não sou, eu sou de Asa Branca, está vendo? Eu ficava até um pouco isenta aqui porque eu era de Asa Branca, e vinha para no final de semana e não encontrava as pessoas na Igreja e no supermercado. Com elas eu ficava muito mais... E acho que é até por isso que ele me colocou. Não só. Eu já falei porque foi. Então, ele aceitava isso relativamente bem, mas nem sempre. Às vezes ele dizia: “vem sozinha”. Eu já entendia. E eu chegava e era a primeira coisa que eu fazia. Jeferson, eu chamava as duas e dizia: “Olha”. E então, essa é a minha prática de partilhar muito. “A conversa foi sobre isso, isso e isso”. “O Prefeito foi incisivo nisso, e eu concordo com ele”. Por exemplo, e depois eu vou relatar na parte a seguir, “eu concordo com isso”, caso eu não concorde eu digo que não concordei mas eu entendi que isso vem como diretriz, então vamos cumprir

Este relato começa apontando o posicionamento do gestor junto aos seus pares na Secretaria como aspecto que impacta direta e significativamente no “clima” organizacional. Elis destaca como o estilo de gestão de sua sucessora, por ser de menos conversa e por ela tomar as decisões de maneira mais individual em função de considerar que seu cargo implicava uma responsabilidade que não deveria ser estendida a outros além dela, impactava negativamente no clima de trabalho da Secretaria de Educação, clima este caracterizado por ela como de terror.

Ao mesmo tempo em que Elis argumenta considerar ser perfeitamente possível que os gestores construam gestões não necessariamente caracterizadas pelo exercício de poder e centralização da tomada de decisões, ela ponderadamente ressalta que nem sempre o gestor é capaz de gerir desta maneira. Segundo ela, questões relativas à tempo, por exemplo, contribuem para que nem sempre seja possível fazer uma gestão baseada na escuta, mas ressalta que sempre que possível é importante que o gestor escute, articule-

se e olhe para as pessoas, ou seja, as envolva em sua gestão (WATSON, 2005, CUNLIFFE, 2014).

Como exemplo, Elis traz para sua fala um **procedimento** recorrente à prática de gestão de sua sucessora o qual possuía impacto negativo na dinâmica de trabalho da Secretaria: as convocações das pessoas ao gabinete da Secretária. Assim, Elis claramente aponta que a maneira **como** a prática de gestão do Secretário é praticada impacta de maneira mais ou menos positiva na dinâmica da mesma (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b, 2015).

É curioso e importante aqui destacar o questionamento exposto por Elis neste relato acima referente ao ganho de resultados (ou não) por parte de sua sucessora em função desta sua postura de menos escuta: “E eu não sei se por essa ‘coisa’ ela conseguiu maiores resultados do que eu tenha conseguido. Pode ser que nós às vezes, sendo muito democrático, e ouvindo muito, e às vezes errando junto com o grupo para não acertar sozinho [...]”. A partir deste fragmento, o que se percebe é que Elis estava mais preocupada com fazer o que era certo em sua perspectiva do que buscar fazer algo que desse mais resultados em termos de performance.

Assim, percebe-se como elementos das narrativas referentes ao histórico de vida de Elis apresentadas anteriormente se manifestam em sua prática como Secretária de Educação. O senso de coletivismo construído por ela nas comunidades de base da Igreja Católica, bem como todo seu histórico de engajamento militante se manifestam em sua prática de gestão da educação uma vez que ela se mostra mais preocupada em construir uma gestão baseada na articulação e escuta do outro do que se ater exclusivamente ao desempenho de poder e autoridade de que goza o cargo. O trecho “ouvindo muito e às vezes errando junto com o grupo para não acertar sozinho” reflete perfeitamente a materialidade destes **princípios** de Elis em sua prática, uma vez que demonstra que ela tinha consciência de que esta maneira de proceder em sua prática poderia, as vezes, não ser eficiente, mas era um preço o qual ela preferia pagar por ter uma gestão que em sua perspectiva era mais justa (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015; SHOTTER, TSOUKAS, 2014a, 2014b).

Como meio para exemplificar como seu contexto de trabalho era dinâmico, Elis cita vários personagens em sua narrativa que evidenciam como era complexa a rede de

peessoas com as quais ela se articulava, como todos os gerentes de sua Secretaria (gerente administrativo, gerente de obra, de merenda, etc), os envolvidos com a EJA, etc. É importante notar que Elis não posiciona em sua narrativa a estrutura com a qual ela lidava em termos de pessoal da rede como algo negativo ou algo que dificultasse seu trabalho em função da quantidade de pessoal com a qual ela tinha que lida. Ao contrario, ela posiciona tal estrutura da rede como algo fantástico, evidenciando sua percepção de que a gestão educacional é uma prática que demanda trabalho coletivo e articulado.

De maneira mais específica, Elis ressalta a dinâmica de trabalho construída por ela e as duas Subsecretárias de Educação, denominadas por ela de “Trio Parada Dura”, e que evidencia um aspecto importante relativo ao contexto da pratica de gestão educacional: as articulações político-partidárias. Resgatando mais uma vez a perspectiva de Riessman (2008) a qual compreende narrativas como constructos propositais e funcionais, e nas quais “uma ação é vista como consequencial para a outra” (RIESSMAN, 2002, p. 698), no trecho “como eu te falei, eram três pessoas inclusive do PT (Partido dos Trabalhadores), pessoas muito preparadas, muito ativas”, percebe-se que primeiro Elis ressalta o fato de suas duas Subsecretárias e ela serem ambas do PT, para só depois destacar a competências como aspecto também relativos às mesmas. Assim, nota-se como as articulações político-partidárias são caras ao contexto da prática de gestão educacional.

A narrativa que segue é trazida por permitir visualizar os desdobramentos desta postura coletivista de Elis em sua pratica de gestão não apenas no contexto do órgão central, mas também junto a outros contextos referentes à rede.

Narrativa 14

A estrutura de gestão de Conquista que ao meu ver é [...] A nossa estrutura de gestão do governo Júlio (Prefeito) foi perfeita. Porque havia os comitês. E tinha um comitê, depois, que pegava esses gerentes todos. Está vendo? Então, o primeiro escalão, o segundo e o terceiro. Nós nos reunimos a cada quinze dias no máximo. Às vezes toda semana. Tudo era circulado, todas as informações. Os gerentes “ali”, porque os gerentes estavam “lá”, no cotidiano das escolas, os gerentes iam à escola, não eram de ficar em gabinete, entende? Eles iam para a escola. Caso tivesse um problema na escola ele imediatamente ia e resolvia, ponderava, reunia conselho de escola, reunia conselho tutelar. Então, quer dizer, o meu gerente que estava “lá”, pegando a barra pesada. Eu estava aqui no gabinete. E pensar que eu ia muito às escolas também. Eu sempre fui muito. Reunião de diretores eu era a primeira a chegar. Eu recebia cada diretor, isso tudo eu te falei. Não era aquela coisa

assim: “eu não vou chegar primeiro”. Os Prefeitos e Governadores têm isso. “Eu tenho que chegar quando o público estava lá para ser aplaudido”. Não, eu chegava primeiro. Então, de alguma forma, eu forçava os diretores a serem pontuais também. Mas sinceramente, isso não me preocupava muito. Eu ficava conversando com um por um, eu cumprimentava, via cada um. Eu ficava um pouco, fazendo mesmo uma... Para mim era importante. Em qualquer evento, eu nunca cheguei... Eu chegava sempre na hora ou um pouco antes. Eu ficava conversando com os alunos e os professores. Quer dizer, esse era o... Eu gostava de fazer isso.

O que primeiro se percebe nesta fala de Elis é o fato de que não basta que o gestor possua determinada(s) característica(s) para que sua gestão seja mais ou menos efetiva, uma vez que se percebe que não fora apenas a postura participativa de Elis que fizera com que sua gestão tivesse efetividade. Para além desta, Elis considera que como essencial estava a estrutura de gestão do município de Conquista, cenário este apresentado por ela com riqueza de detalhes em sua narrativa (RIESSMAN, 2002, 2008).

Nota-se como a estrutura de pessoal da rede do município estava disposta de tal maneira que havia um bom fluxo de relações, no sentido de que, como ela mesma diz, “tudo era circulado, todas as informações”. A maneira como os comitês estavam instituídos permitia que ela, como gestora máxima em termos formais, transitasse não apenas com os diversos “escalões”, como ela mesma chama, mas, tão importante quanto, com frequência (a cada quinze dias ou mesmo semanalmente), evidenciando como aspectos referentes a **espaço** possuem impacto direto na prática de gestão educacional (ANTONACOPOULOU, 2015).

O que se percebe ainda neste relato é que o que importava para Elis não eram “apenas” a constância das reuniões e outros aspectos da rede que permitiam que houvesse um bom fluxo de relações. Também eram importantes as maneiras pelas quais os “escalões” “alimentavam” esta dinâmica, ou seja, estando em constante contato e interação com o cotidiano das escolas. Assim, Elis evidencia como era considerado como essencial por ela e sua equipe a vivência do cotidiano das escolas, uma vez que é em função delas que eles existiam. Portanto, percebe-se que sua prática de gestão não se efetivava “apenas” em função do praticar de Elis, mas igualmente pelo relacionamento entre ela e demais indivíduos da rede, bem como em função da maneira como esta estruturava-se em termos de organização de cargos, etc. (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014; ANTONACOPOULOU, 2015).

A narrativa a seguir traz para esta discussão a questão da composição da equipe de trabalho como uma situação de **tensão**, no sentido de desorientação em meio à prática de gestão, vivenciada por Elis ao assumir a Secretaria de Educação de Conquista.

Narrativa 15

Primeiro, a questão que eu acho um grande desafio é compor a equipe. É lógico que há várias sistemáticas para se compor essa equipe. Júlio, o estilo do Júlio é um estilo Lula, assim, para você ver. Engraçado, eu vejo muito um no outro. Hoje acho que não, acho que o Júlio, e me desculpa dizer isso, por favor, ele se afastou muito, ele se distanciou muito da sua origem no PT, na sua forma. Ele está muito próximo de Pedro (atual governador do Estado), acho que ele ficou muito “Pedronista”, ele ficou muito fisiológico nessa relação com Pedro, o que para nós é até difícil de compreender. Mas eu penso que Júlio fez isso, ele fez uma gestão, caso eu não esteja enganada, com quatorze partidos. Então, “né”, “meu Deus”. Será que ele irá querer colocar esses quatorze partidos conosco lá? Eu me preocupava com isso. Como que nós iremos fazer essa composição? No nosso caso ele foi muito sóbrio e muito respeitador. Ele falou: “Elis, compõe a equipe devagar”. Isso eu me lembro como se fosse hoje. Só que, Jeferson, não se pode fazer muito devagar não. Porque? Toma-se posse no dia primeiro de janeiro e a aula começa no dia primeiro de fevereiro. Dois de fevereiro, no máximo no dia cinco. Porque hoje se tem uma ditadura, uma força, que são os duzentos dias letivos, e que é uma coisa que você não pode imaginar o que significa. Não sobra uma hora disponível para a escola fazer alguma coisa. Foi uma reivindicação do próprio movimento, ao longo da história, em favor da criança, em favor do direito da educação, porque realmente para a criança, que já irá ficar quarenta e cinco dias de férias [...] Ela já fica janeiro inteiro todo, e uns dias de fevereiro, e depois ela fica uns dez dias em julho, “né”. E para a criança a merenda e etc., é complicado, mas para o professor isso é um massacre. O professor não respira, entendeu? Então, geralmente, a aula começa, vamos dizer assim, esse ano, que o dia primeiro dia de fevereiro irá ser... Dia vinte nove... Em uma sexta-feira... Vinte e nove e trinta. Trinta e um é um domingo, e o dia primeiro de fevereiro irá ser na segunda, então eu presumo que as aulas irão começar no dia quatro. Aula nunca começa na segunda, mas ela começa na quarta-feira daquela semana. Conclusão, tem-se dois dias na escola para juntar os professores, receber os professores novos com o diretor, caso mudou o diretor e “papapa”. Ver professor que está faltando, professor DT (Designação Temporária), professor em licença, e etc. E na quarta-feira, mais ou menos, a “galera” chegou. E bota galera nisso. É galera... Em Conquista são cinquenta mil, é uma rede imensa, cada escola tem no mínimo quinhentos, seiscentos, na média, e oitocentos alunos nas grandes. Enfim.

Em primeiro lugar, nota-se como a composição da equipe de trabalho do Secretário de Educação segue questões não apenas técnicas, mas também político-partidárias, uma vez que Elis preocupava-se com o fato do Governo de seu Prefeito ser composto por muitos partidos, o que poderia impactar em sua Secretaria em função de possíveis alocações de pessoas na mesma que fossem ligadas diretamente a tais partidos como maneira de “subsidiar” tais alianças partidárias. Ao dizer “no nosso caso ele foi muito sóbrio e muito respeitador. Ele falou: ‘Elis, compõe a equipe devagar’”, Elis põe em

evidência que apesar do Prefeito não ter interferido na composição da equipe de trabalho de sua Secretaria, isto era comum em outros casos.

Como segundo aspecto relativo a esta situação que atingira Elis de maneira angustiante está a urgência que orienta a prática de gestão do Secretário de Educação assim que este assume o cargo, notada quando ela diz que o Prefeito dissera que ela poderia compor sua equipe com calma mas que, em contrapartida, ela considerava na época que não havia tempo para tal composição tranquila. Como causa ela aponta a “ditadura dos duzentos dias letivos”, ou seja, o fato da carga horária dos alunos ser um aspecto altamente rígido com o qual o Secretário tem que lidar e o qual ela nitidamente desaprova. Sua desaprovação se dá por ela considerar que a rigidez relativa ao cumprimento dos duzentos dias letivos faz com que outras questões importantes da educação não sejam devidamente contempladas, como conseguir reunir e receber os professores, os diretores (quando há novos diretores), analisar questões referentes à professores DT, professores de licença, entre outros.

Cabe ainda ressaltar aqui que, para além destas preocupações diretamente relativas à sua prática, Elis também se sentia angustiada e atingida por questões geradas pela “ditadura dos duzentos dias letivos” que atingiam professores e alunos. Em primeiro lugar, ela se sentia pressionada a montar rapidamente toda a equipe da rede de maneira a não atrasar o início do ano letivo, pois tinha consciência de que disso dependiam as crianças, em função do direito delas à educação. Nota-se, neste ponto, a concepção de direito da criança à educação possuída por Elis que não se restringia “apenas” à oferta da educação, das duzentas horas de aulas dadas. Mais do que isso, ela se importava com o fato de que atrasar o início das aulas implicava atrasar o retorno dos alunos ao acesso à alimentação garantida por meio da merenda escolar. Em segundo lugar, Elis também se mostra como preocupada com o impacto gerado pela ditadura dos duzentos dias letivos aos professores, uma vez que ela via esta dinâmica como deixando-os sem tempo para respirar.

Assim, o que se percebe é a configuração de uma situação de **tensão intra-prática**, uma vez que Elis se vê em meio a uma dificuldade de equilibrar prioridades concorrentes relativas a **bens internos** e **bens externos** referentes à sua prática (ANTONACOPOULOU, 2008a). Como bem externo estava o *status* formal de Elis como Secretária que fazia com ela tivesse a obrigação profissional de escolher e

organizar com cautela e discernimento sua equipe de trabalho, uma vez que esta demandava não apenas a observação de capacidades técnicas, mas também políticas que se não fossem contempladas poderiam causar problemas à sua dinâmica de trabalho.

Ao mesmo tempo, como bens internos estavam a preocupação afetiva e moral de Elis para com professores e alunos, os quais fizeram com que ela se sentisse angustiada e pressionada por impor rapidez à escolha dos profissionais da equipe de trabalho, por mais que o Prefeito oferecesse tempo para a composição (ANTONACOPOULOU, 2007; 2008a; 2015). Assim, evidencia-se como o secretário de educação, como praticante, por experimentar uma série de prioridades concorrentes, bem como negociações de valores e suposições no decorrer de seu praticar, fazem com que este praticar seja sempre singular (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 13).

Nota-se, portanto, como o praticar da gestão de Elis englobava, para além da questão de dever profissional, uma responsabilidade afetiva e moral com os alunos e professores. Assim, percebe-se como sua prática de gestão fora permeada por **princípios** construídos por ela em sua militância e formação crítica no curso de Pedagogia na Universidade, os quais geraram uma visão de educação transformadora. Assim, evidencia-se a importância em considerar aspectos referentes a **quem** são os praticantes ao se propor a analisar a prática dos mesmos.

Por fim, dois importantes aspectos, diretamente relacionados entre si, que impactam no praticar da gestão de Elis podem ser evidenciados ainda neste relato: o fato de Elis não ter atuado anteriormente como Secretária Municipal de Educação e o processo de vir a ser gestor pelo qual ela passou ao assumir este cargo. Em primeiro lugar, é valioso considerar que aquela fora a primeira atuação de Elis como secretária de educação, pois assim é possível compreender melhor as razões que a deixaram tão tensa com a composição da equipe de trabalho. Caso ela já tivesse atuado como gestora educacional anteriormente, é bem provável que ela tivesse se angustiado menos diante da necessidade de compor a equipe de trabalho da rede, ou ainda que as tensões que ela sentiria seriam outras, uma vez que, tendo experiência anterior com aquela prática, ela estaria munida de alguns elementos que a ajudariam em seu praticar naquela ocasião (WATSON, 2001; CUNLIFFE, 2014).

Por fim, ao dizer que “hoje eu faria diferente”, referindo-se à maneira como compôs sua equipe de trabalho, nota-se como Elis mudou certas compreensões relativas à sua prática no decorrer da mesma, ou seja, em meio à suas tentativas práticas (*practising attempts*) (ANTONACOPOULOU, 2007; 2015). Em outras palavras, em função das dos julgamentos práticos exercidos por Elis com vistas a estabelecer uma nova orientação a seu contexto de desorientação e angustia em prática, ela, ao dizer que hoje faria diferente, sinaliza que transformara as **tensões** sentidas em prática (*in practise*) em **extensões** da mesma, ou seja, fora capaz de dinamizar e modificar certos aspectos de sua prática (ANTONACOPOULOU, 2007, 2008a, 2008b, 2015).

Assim, nota-se como o secretário de educação encontra-se em um constante processo de “vir a ser gestor”, (WATSON, 1996, 2001; ANTONACOPOULOU, 2007, 2008b), tendo visto que sua prática desenrola-se em meio à emergência de situações caracterizadas pela surpresa em detrimento do totalmente planejado. Assim, sua gestão é produto das contínuas interações construídas por ele com outros indivíduos da rede ou ligados a ela de alguma maneira, logo, o Secretário de educação não existe como gestor pronto, acabado e dotado das qualidades que um gestor carece, mas, ao contrário, está continuamente (re)aprendendo aspectos diversos relativos à sua prática (WATSON, 2001; CUNLIFFE, 2014).

Em certo momento de uma das entrevistas, no qual Elis também falava sobre alguns aspectos relacionados à composição de sua equipe de trabalho, ela menciona que decidiu manter muitos dos servidores que haviam trabalhado na gestão anterior. Questionada pelo pesquisador por qual razão ela procedeu desta maneira, Elis construiu o seguinte relato:

Narrativa 16

Primeiro porque eram pessoas sérias, que tinham a memória, não se pode achar que se está começando da estaca zero, a meu ver, e eu fiz e faria de novo. Nós mantínhamos aquelas pessoas que eram conhecidas na rede, que as pessoas gostavam muito, e que todos tinham como referência de profissionais sérios. Mantínhamos mesmo como cargos comissionados. E teve até casos de pessoas que eram queridíssimas na rede de Conquista, que é um ícone, e agora ela aposentou [...] E se tem uma avaliação diferente de mim e dessa pessoa, mas ela era o quê? Era uma pessoa que conhecia toda a legislação, então ela ajudava os professores. Karla é o nome dela, é uma figura, é uma instituição. “Ah, Karla [...]”. Agora ela aposentou, achava até que ela não iria aposentar. “Ah, Karla, eu preciso disso e disso”, “Ah, Karla, ajude-me aqui em um processo”. Ela tinha uma memória de toda a legislação, e ela sempre ajudava o professor, e eu gostava disso nela. Ela ouvia o professor, e ajudava

sempre o professor a uma saída dentro da legalidade, que pudesse favorecê-lo. Nem sempre essa saída era a que mais interessava para nós, entenda bem. Porque às vezes, eu vou te dizer [...] Eu acho, entretanto, que ela intermediava bem. E para mim, também [...] E essa pessoa não tinha cargo comissionado. Ela era queridíssima, mas ela tinha um carguinho. Nós a colocamos como secretária-executiva, um cargo abaixo da Secretária. Nós a projetamos e isso foi ótimo, porque ela se sentiu [...] Entendeu? Ela sempre falava: “Foi a administração que me valorizou”. Porque antes ela era valorizada com o reconhecimento, mas nós demos um cargo para ela. Então, foi legal isso. E ela ficava na assessoria do gabinete mesmo, do meu lado. Ajudava-me muito.

Primeiramente Elis demonstra compreender que a equipe de trabalho demanda pessoas com duas importantes características: seriedade e memória. Como resultado, em busca de pessoas com seriedade Elis mantém pessoas que eram conhecidas na rede, uma vez que, sendo conhecidas, ela teria referências para decidir se encaixavam-se minimamente nesta exigência. Observa-se ainda que, além da seriedade, outra característica entendida por Elis como importante e que fizera com que ela buscasse manter algumas pessoas que já trabalhassem na rede foi o carisma, como se percebe no trecho “Nós mantínhamos aquelas pessoas que eram conhecidas na rede, que as pessoas gostavam muito, e que todos tinham como referência de profissionais sérios”.

Com relação à preocupação com a busca por pessoas com memória na rede, nota-se que a prioridade de Elis foi montar uma equipe capacitada em termos de trabalho em detrimento de buscar pessoas que fossem coerentes politicamente, por exemplo. Ao dizer que “não se pode achar que se está começando da estaca zero”, bem como citar o caso de uma pessoa que permanecera no cargo por conhecer toda a legislação, Elis demonstra acreditar que, mais importante do que se preocupar em criar uma equipe 100% sua, era ter uma equipe capacitada para as funções pelas quais eram responsáveis. Assim, uma vez que Elis diz fez faria de novo Assim, Elis demonstra que manter algumas pessoas com características como competência, seriedade e carisma era visto por ela como mais eficiente do que se propor criar uma equipe completamente nova por acreditar que aqueles que trabalharam na gestão anterior não deveriam permanecer em seus cargos.

A próxima narrativa, por sua vez, é trazida para esta discussão acerca de fragmentos da prática de gestão educacional de Elis uma vez que revela uma problemática apresentada por ela em alguns momentos das entrevistas como inerente ao trabalho de um Secretário de Educação: problemas herdados de governos passados. No caso do relato a seguir, especificamente, trata-se de um caso ocorrido durante a gestão de Elis referente a uma

reforma que estava em andamento, iniciada na gestão anterior a sua, e que apresentara um problema durante sua gestão.

Narrativa 17

Uma reforma, por exemplo, que eu peguei andando. Embaixo do que seria uma [...], havia um lençol freático, e ninguém tinha descoberto isso. Era uma área de água. Concluindo, a biblioteca teve que ir abaixo. E começar-se tudo da estaca zero. Isso durou, praticamente, o meu mandato todo. Uma comunidade super [...] No bairro da região de Grande São Bento, mas já saindo de São Bento. Eu ia nessa escola todo mês, eu quase morria de vergonha. Porque [...] Nós tínhamos que [...] O Prefeito processou a administração anterior, porque eles fizeram essa obra em cima [...] Como que não descobriram que fizeram por cima de uma área que [...]? Eu não sei explicar bem, mas era água pura. Quando descobrimos, e a nossa gestão era muito séria, nós chamamos a comunidade, ela viu tudo e acompanhou. E fomos para um espaço alugado, ficamos nele por um ano, e a comunidade me chamava todo mês. E a imprensa, o balanço (quadro jornalístico no qual obras públicas são fiscalizadas) vinha: “Qual dia que a obra estará pronta?” E eu dizia: “A obra está prevista para quatro meses. Marque a data”. E depois: “Secretário, a obra ainda não está pronta”. Então, isto eu fazia numa boa, porque eu acompanhava tudo, e via que realmente não se tem jeito.

A situação retratada no relato acima representa um aspecto com o qual muitas vezes Secretários de Educação tem que lidar ao assumirem sua rede: problemas herdados de governos passados, sejam eles produto de negligências, desatenção, entre outras motivações. Embora seja uma narrativa relativamente curta, a maneira como Elis organiza as frases permite notar como esta situação da escola a deixou aflita naquela ocasião, aflição esta não “apenas” no sentido de algo difícil com o qual ele tinha que lidar, mas algo que a deixou desconcertada em sua prática, sem saber como proceder, como se percebe no trecho “eu ia nessa escola todo mês. Eu quase morria de vergonha”. Em função da maneira como Elis se refere a esta situação desconcertante na qual se encontrava, caracterizada por ela como vergonhosa, percebe-se que ela encontrava-se em uma situação atípica em sua prática, fazendo com que ela buscasse estabelecer uma nova orientação como resposta a tal contexto de tensão por meio de julgamentos práticos - *phronesis* - (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015; SHOTTER, TSOUKAS, 2014a, 2014b).

Nota-se que, como caminho em busca de uma nova orientação em sua prática, Elis adotara o **procedimento** de chamar a comunidade para ver e acompanhar toda a situação. Este procedimento reflete importantes **princípios** os quais orientaram o julgamento de Elis, como a preocupação não apenas com a garantia do serviço prestado na escola, mas também a preocupação afetiva representada pela necessidade de dar

satisfações e informações àquela comunidade (ANTONACOPOULOU, 2008b, 2015). A justificativa para tal envolvimento afetivo pode ser observada na maneira como Elis se refere à comunidade: “uma comunidade super [...], no bairro da Grande São Bento, mas já saindo de São Bento”, que, para quem conhece minimamente aquele contexto, sabe que é uma região muito carente do município de Conquista.

Sendo assim, entende-se as motivações que levaram Elis a não se dar por satisfeita “apenas” com o fato de o Prefeito ter processado a administração anterior, uma vez que este fato não dava conta das necessidades éticas para com a comunidade, as quais Elis demonstra entender como demandadas naquela ocasião. Assim, também é possível notar como **questões sociais** e relativas a **lugar** impactam profundamente no praticar de um Secretário Municipal de Educação, uma vez que o fato de aquela escola estar situada em um bairro carente do município fez com que Elis procedesse também em função de questões emocionais. Desta forma, observa-se pragmaticamente a tese de Antonacopoulou (2015) de que julgamentos práticos referem-se a julgamentos feitos pelos praticantes a partir daquilo com o que eles se importam, como desejos, emoções, e compromissos que eles possuem com a prática.

A narrativa a seguir traz para esta análise uma discussão sobre a comunidade como importante personagem envolvida significativamente na Gestão Educacional. Seu enredo refere-se à tentativa de mudança de local de um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) no município de Conquista que gerou uma situação conflituosa para Elis.

Narrativa 18

O Parque das Águas tinha um CMEI tradicionalíssimo, que era o [...] A turma antiga conhece, mas esse CMEI era três, duas salas, era pequenininho. Nós tiramos do Parque das Águas e levamos para o Colégio Rodrigues, que era do lado. Para o pessoal sair do Parque das Águas, entretanto, foi outro drama. Esse foi difícil para mim também, Jeferson. **Entrevistador: O que aconteceu?** A comunidade não aceitava, porque entendiam que quem realmente estava no Parque das Águas, estava muito bem atendido. Mas era muito pequeno, era restrito. E esse, subindo para o Colégio Rodrigues, que é do lado, que é digno, só que subia a ladeira e não se tinha o espaço do Parque das Águas. Mas podia-se ir ao Parque das Águas, mas não se estava com o CMEI lá dentro. Atendia-se dessa forma um número muito maior de crianças. Porque o centro [...] O centro você sabe que virou um local [...] Então, o pessoal relutou muito em concordar. Nós não tínhamos como manter no Parque das Águas e lá. Nós tínhamos que [...] Por quê? Porque o Parque das Águas queria usar aquele espaço para outras finalidades. Eram espaços educativos também. Enfim. E aos poucos a questão foi equacionada, foram lá para cima (no colégio Rodrigues), entendeu? Isso já foi no final da minha

gestão, eu suponho que a tensão continuou depois. **Entrevistador: E como você, na sua gestão, tentava minimizar essa tensão? Como você abordava isso?** Com muitas assembleias, muitas assembleias. Explicando e explicando. Levava um engenheiro, levava a comunidade, levava o Prefeito. E eu ia inúmeras vezes. E aos poucos nós conseguíamos que [...] As pessoas acompanhavam a obra, fiscalizavam-na. A obra, em cima do Colégio Rodrigues, tinha de interesse uma quadra grande, tinha uma [...] Era uma obra que apesar de que ela apresentasse precariedades, porque ela era em um prédio antigo, foi uma reforma de qualidade. A comunidade questionava isso, a reforma, e nós acompanhávamos com eles. Caso eles apontassem um problema nós tentávamos corrigir. Foi tenso, mas foi no final da minha gestão, e eles entraram na escola, e depois a coisa foi bem absorvida. Mas nunca fugimos do debate. Sempre assim: íamos uma vez, duas vezes, três vezes. Imprensa. Neste cotidiano. Chegando ao início nós precisávamos do Prefeito, mas geralmente ele não precisava ir. Eu ia como secretária, e com os outros secretários [...] Com o secretário de obras, e o engenheiro que acompanhava a obra. Os pais traziam as reclamações e nós procurávamos ver, e etc. Às vezes não havia um espaço excelente para oferecer. O centro, “né” [...]. Nós precisamos de um espaço bom. E fizemos esse CMEI.

O impasse relatado nesta narrativa se dera em função da Secretaria de Educação não ter levado em conta aspectos simbólicos ao tratar da mudança de sede do CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil). Como Elis relata, aquele era um CMEI tradicionalíssimo, logo, entende-se o motivo do “drama” gerado junto à comunidade que era atendida pelo mesmo, uma vez que, como fica claro na narrativa, ela (a comunidade) não fora envolvida no processo que decisão sobre sua mudança de sede, sendo apenas notificada da mesma.

Fica claro na narrativa que Elis não imaginava que essa mudança de sede do CMEI geraria tamanho impasse, uma vez que, na visão do órgão central, estava-se fazendo o melhor para aquela comunidade, tendo visto que a estrutura do Colégio Rodrigues era maior e melhor, além de também terem considerado que a administração do Parque precisava utilizar aquele espaço para outras finalidades. Contudo, a comunidade se mostrou tendo uma percepção distinta da situação, considerando que o espaço do parque estava atendendo bem aos alunos e relutando muito em concordar com a mudança, como aparece no relato. O fato de que a própria Elis já começa a narrativa caracterizando o CMEI como tradicionalíssimo evidencia como a reação da comunidade é compreensiva, uma vez que, por existir há muito tempo no parque, é provável que haviam muitas histórias e questões afetivas atreladas à sua existência, como a reação da comunidade sugere.

Logo, conclui-se a partir deste relato que é preciso que o Secretário de Educação considere em sua gestão mais do que aspectos puramente objetivos, como

quantidade/tamanhos de salas de aula, existência ou não de espaços para esporte, entre outros. Para além destes, e por compreender que a gestão não é um fenômeno que depende unicamente dele, mas que se dá a partir das relações com diversos outros sujeitos, o Secretário de Educação deve considerar também elementos subjetivos referentes aos indivíduos e contextos com os quais ele lida em seus processos de gestão (CUNLIFFE, 2014; WATSON, 2001, 2008), como a tradição do CMEI do episódio em questão e tudo que ela possa implicar.

Por fim, a última narrativa trazida para esta discussão acerca de fragmentos da prática de gestão de Elis refere-se a um aspecto que permeou, inclusive, algumas outras narrativas tratadas anteriormente, mas que não apareceu como elemento central ao enredo das mesmas: a influência de questões político-partidárias na Gestão Educacional. Assim, o relato a seguir fora construído por Elis em resposta a um questionamento do pesquisador referente à existência ou não de questões de interesse político-partidário permeando a prática de Gestão Educacional.

Narrativa 19

Permeiam, permeiam demais. Tanto que o Prefeito, quando me chamou para ser secretária, eu disse com ele: “Prefeito, o senhor não vai fazer politicagem com a educação?”. Ele falou: “Não”. Isso foi assim, foi curto e grosso. Isso já é um motivo para [...] O que eu quis dizer para ele? “O senhor está entendendo que estamos em uma capital que é visada, e eu sou uma professora, mas também sou professora da academia, e etc. Não vou fazer politicagem”. Mas vou fazer política, a política séria. Tanto que ele me cobrava os compromissos que ele havia assumido. E nós nos cobrávamos, não precisava nem nos cobrar. Nós estávamos “ali”, com os compromissos que ele havia assumido, e ficávamos atentos a isso. Em cada assembleia que íamos, nós dizíamos: “O Prefeito assumiu esse compromisso, não foi promessa”. “O Prefeito assumiu esse compromisso no seu plano de governo, nós temos que fazer”. E isso, também, era muito educativo. Por exemplo, caso não se fale um pouco isto fica esquecido, fica como fosse promessa de campanha. Não foi. A Camila, que agora está no município de Sucupira, que o Lucas conhece muito, porque ela é da área de gestão, trabalhava com isso, com planejamento estratégico. Então, era compromisso assumido em campanha, entendeu? E prestava-se conta do que foi assumido. O que foi a mais tudo bem, mas o que foi a menos não. Por outro lado, eu percebo que por aí, a coisa não é bem assim não. Por exemplo, a autonomia que eu tive e o respeito que o Prefeito sempre demonstrou em relação a mim, e a nossa equipe, não são usuais não.

A narrativa acima se inicia com Elis relatando que questões de interesse político-partidário não apenas permeiam a prática de gestão educacional, mas que ela as reprovava, como se percebe quando ela diz que perguntara ao Prefeito se ele faria politicagem com a educação. Em contrapartida, Elis relata que a política chamada por ela de séria seria

sim contemplada em sua gestão, referindo-se a assumir as propostas de campanha relativas a educação feitas pelo Prefeito, demonstrando que entendia por politicagem qualquer prática de interesse de partidos políticos que não estivesse alinhada aos compromissos assumidos pelo governo em benefício do município.

A preocupação de Elis em deixar claro em sua narrativa sua desaprovação com a prática da politicagem, entendida pelo pesquisador como jogos políticos realizados em função de interesses particulares de indivíduos ou grupos em detrimento da busca por atender aos interesses públicos, reflete-se, por exemplo, na frequência em que as palavras “compromisso” e “assumido” e suas variações aparecem na narrativa. Em outras palavras, a maneira **como** Elis organiza o **conteúdo** de sua narrativa dá pistas de sua preocupação em passar a mensagem de que sua prática de gestão educacional seguira princípios éticos.

Por fim, nota-se neste relato que, embora em sua experiência como gestora Elis não tenha tido conflitos por questões de atrito com a prática denominada por ele como politicagem, ela deixa claro que nem todas as gestões se dão desta maneira. Analisando as duas últimas frases desta sua narrativa, o que se percebe é que a maneira como alguns Prefeitos exercem sua prática de gestão no que se refere às relações com o Secretário de educação impacta na prática de gestão educacional com mais ou menos atritos em função de divergências de interesses, ou seja, cria mais ou menos condições para que ocorram **tensões inter-prática** (ANTONACOPOULOU, 2015).

4.2 NARRATIVAS DE RITA

Rita tem 51 anos, nasceu em Praia Funda, mas mora no município de Crispado, para onde se mudou com menos de um ano de idade. É graduada em História e Filosofia e mestre em Ciência Política, tendo atuado como Secretária municipal de educação de Crispado por dois mandatos completos, entre os anos de 2005 e 2012.

4.2.1 Trajetórias de Vida de Rita Relacionadas à sua Atuação como Secretária de Educação

A narrativa a seguir foi construída por Rita em resposta à primeira questão feita pelo pesquisador durante sua primeira entrevista, sendo ela **“quais fases ou momentos da sua trajetória de vida você considera que tenham sido importantes para sua atuação posterior como secretária de educação?”**.

Narrativa 20

A graduação, concomitante com a sala de aula, a formação anterior nas comunidades de base... E a vocação para ser professora, que me foi dito pelo professor de didática, na minha primeira aula, na graduação de história, quando pensávamos bem se queríamos se professora ou não. Ao fim da minha primeira aula prática o professor Sergio disse: “Você nasceu para ser professora.” E eu pensei, então, que não haveria outro jeito na minha vida. Então, a vocação de estar nessa área [...] Ser concursado no Estado, e ter coragem para pedir exoneração, quando se é efetiva... Sair do Estado, como eu fiz, e ficar na rede de Conquista, com uma cadeira apenas. Sem que tivesse que ficar correndo de uma cadeira para outra, como eu fiz por um ano e meio, e cheguei à conclusão de que isso não valia a pena. Obviamente que naquela época o nosso salário era o equivalente a dez salários mínimos, e o salário mínimo tinha outro poder aquisitivo, era menor, mas era mais significativo do que é hoje. Isso também me permitiu fazer essa opção. Na minha atuação eu sempre participei de órgãos coletivos, como conselhos de escola. Fui membro do Conselho Estadual de Educação e isso fez uma diferença muito grande na minha vida. Esse conselho é ‘normatizador’ da educação, e eu, muito nova, fui representar a categoria do magistério, eleita na assembleia, nessa instituição. E lá eu convivi com pessoas de amplo conhecimento, como Fátima, e Juliana, que foi Secretária de Educação de Conquista. Eu ainda muito novinha estava no meio deles, e aprendi muito com eles, no conselho. Eu tinha que receber e relatar processos, ou seja, tinha que escrever pareceres e colocar o que se estava defendendo diante do que estava sendo pedido. Foi um processo de formação significativo. Após isso, fui do Conselho Municipal de Conquista, a segunda Presidente do Conselho Municipal de Educação de Conquista. E fui eleita diretora, porque defendendo que o acesso a gestão se dê por meio de processos democráticos. E fui por esse meio, e me orgulho muito, e defendendo que o acesso seja por esse caminho, que é o da eleição pela comunidade. E aperfeiçoando esse processo, porque se ele não estiver [...] Caso o profissional que disputa o processo eleitoral ganhe a eleição da escola, ele precisa implementar aquela proposta que ele defendeu, implementar os planos que foram discutidos coletivamente, mas precisa ter um monitoramento e uma avaliação. Seria o democratismo mais perverso se a pessoa fosse eleita e achasse que não precisa cumprir obrigações básicas do cargo que ocupa porque foi eleito. Isso não é democracia, e ainda temos os resquícios disso ainda em nossas redes. Precisamos aperfeiçoar esse processo. Eu vivi sete anos como diretora de escola, devia ser seis, mas como o município ficou sem fazer eleição durante um ano isso estendeu os mandatos. Na sequência deste sétimo ano eu fiz o mestrado em ciências políticas e fui morar lá, em Niterói, porque foi lá, e as pessoas me perguntavam o porquê de não ter feito em educação. Na verdade, a política sempre me chamou mais atenção. Não existe discussão da educação sem que seja permeada pela política, então eu achava que precisava ampliar e compreender melhor a dinâmica da política, a política como questão da ciência, para compreender melhor os processos da educação.

Diferentemente de Elis, a qual fez uso de várias narrativas para falar de suas experiências de vida que considerava relevantes para sua atuação posterior como Secretária de educação, Rita constrói uma única narrativa como resposta a este questionamento, na qual expôs suas experiências de maneira mais “enxuta”, como se percebe acima, evidenciando como diferentes sujeitos podem construir narrativas sobre um mesmo tema de maneiras muito diferentes (RIESSMAN, 2008). Apesar de mais enxuto, este relato permite observar como importante aspecto o fato de toda a trajetória profissional de Rita ter se dado na Educação, nos seus mais diversos âmbitos – como professora de rede municipal, rede Estadual, diretora de escola eleita pela comunidade por sete anos, representante dos magistrados eleita em assembleia e mestrado em ciências políticas (também articulado com o contexto da educação como ela menciona no decorrer da entrevista), além de também ter sido membro de órgãos coletivos educacionais, como conselhos escolares e Conselho Estadual de Educação.

Percebe-se como Rita ressalta que todas estas suas vivências deram a ela não apenas a oportunidade de acesso a amplo conhecimento, como ela mostra ao dizer que pode trabalhar desde muito nova com pessoas já conhecidas na área. Além disso, ela evidencia como estas experiências também lhe deram a oportunidade de vivenciar processos os quais ela acreditava serem necessários melhorias na educação, como o envolvimento em conselhos escolares e eleições para diretor de escolas.

Para além desta grande narrativa acima, a única fala a qual Rita dedica ao seu histórico de atuação antes de ser Secretária se refere à sua atuação como professora em uma escola municipal no município de Conquista. No final desta narrativa, ela já sinaliza que suas falas daí em diante abordarão como se deu sua indicação e inserção como secretária de educação no município de Crispado e desenvolve seus próximos relatos já abordando diversos aspectos de sua prática como gestora municipal de educação, como pode ser visto a seguir.

Narrativa 21

Quando eu vim do meu mestrado eu voltei para a minha escola, que é a Escola São Bento, para a sala de aula. E isso fez muita diferença. É muito comum nós terminarmos cursos nessas áreas e receber convites para trabalhar em órgãos centrais, e não era o meu caso, eu tinha muita divergência, muitas disputas políticas com os gestores da época, então não existiu esse convite. Eu voltei para minha escola, para a sala de aula. Então, o João ganha a eleição e me convida, em Novembro, e eu costumo brincar com isso, porque o porta-voz dele me encontrou dentro de uma sala de aula de quinta série. Ele

já havia me ligado, mas quando a pessoa foi lá, formalizar [...] A pessoa foi na escola e queria falar com Rita, e como não me conhecia a encaminharam para porta da sala da quinta série. Terminei meu ano letivo e em janeiro, primeiro de janeiro, sem férias, eu emendei com a gestão de Crispado.

Na narrativa acima, cujo enredo trata da atuação de Rita em uma escola municipal de Conquista entre o fim do mestrado e o convite para ser Secretária de educação de Crispado, apesar de reconhecer que é comum que professores recebam convites para trabalhar em órgãos centrais após a conclusão de cursos como seu mestrado, Rita destaca que seu caso não tivera este desfecho por um único motivo: divergências/disputas políticas com os gestores da época. Assim, este trecho narrativo revela que a escolha de Secretários de educação e demais cargos em órgãos centrais não segue apenas critérios técnicos como, por exemplo, a formação e capacidade dos profissionais em questão de exercerem cargos em um órgão central.

Para além destes estariam os atributos políticos, os quais são apresentados na fala de Rita como essenciais para a inserção em altos cargos no órgão central. Assim, quando Rita diz que possuía divergências políticas com os gestores da época ela revela como a ocupação de cargos nas Secretarias segue muitas vezes uma ordem de coerência político-partidária de maneira que, mesmo recém-formada no mestrado, ou seja, altamente capacitada em termos de formação e experiência (uma vez que também havia atuado por anos em diversos órgãos de importância como apontou a narrativa 20), seu nome não aparece como válido por questões de desalinhamento político.

Contudo, a narrativa a seguir apresenta quais modificações se deram naquele contexto no qual Rita se encontrava de maneira que seu nome passa a ser considerado viável para atuar como Secretaria de educação, mais especificamente no município de Crispado, mas não apenas isso: sua fala revela também quais foram as motivações que a levaram a aceitar a indicação para tal cargo.

Narrativa 22

O que me moveu [a aceitar o convite para Secretária] foi que a vida inteira nós lutamos para mudar a política daquele município (Crispado). A vida inteira nós fizemos isso, nós de Crispado. E no momento que é eleito um Prefeito do porte do João, uma pessoa ética, competente. Nós somos amigos de igreja, e amigos da militância da educação. Mas, jamais passava pela minha cabeça que ele me convidaria, porque eu não fiz campanha em Crispado. Eu fiz campanha em Conquista. Eu morava em Crispado, mas minha vida sempre foi em Conquista. Participei ativamente da eleição de Bento (candidato a Prefeito de Conquista), nas campanhas que fizemos em Conquista. Fui duas ou três vezes em reuniões em Crispado. No primeiro

turno nem aparecia o nome dele [João] como quem iria para o segundo turno. E então, quando estava no final do primeiro turno, as pessoas da educação me chamaram, e fizemos uma grande plenária em Crispado. Eles afirmam que foi um marco essa plenária da educação, esteve muitas pessoas presentes e a partir daí a campanha ganhou outra dimensão. Estive na plenária mais uma ou duas vezes, mas eu estava focada na eleição de Conquista. Nós víamos de um governo [em Conquista] muito ruim para nós, com corte de ponto, com perseguições, e era uma questão de honra que mudássemos a política do município. E nós conseguimos isso, e então, eu já estava feliz. Eu estava compondo a equipe de transição de Conquista quando eu fui convidada. O João convidou alguns educadores, acho que éramos cinco a oito pessoas, e nós nos reuníamos sistematicamente. Era aquela fase de receber as informações, e organizar [...] Eu não estava em Crispado, eu estava em Conquista, fazendo esse trabalho. E quando o convite surgiu, eu mudei a minha dinâmica, e comecei a acompanhar a equipe de transição de Crispado, e receber as informações deles. Eu já sabia dos problemas sérios que surgiam, mas eles foram muito maiores. Para se ter ideia, em trinta de dezembro a Secretária de Educação me chamou para o gabinete dele, eu fui e eu pensei: “Ela vai me passar à chamada transição republicana” E não houve nada disso, e sim foi para me dizer que estava autorizando o motorista para levar o carro para a casa dele, porque era muito comum em Crispado, na virada de governo, depredar o patrimônio. Eu poderia chegar no dia dois para trabalhar e encontrar só a carcaça do carro. E de fato isso existia muito.

Percebe-se que, antes de assumir o cargo de Secretária de educação, toda a atuação profissional de Rita se dera na capital Conquista, apesar de sempre ter residido em Crispado. Contudo, apesar dessa atuação profissional ter ocorrido fora de seu município, Rita revela a existência de uma luta histórica por mudanças na política do mesmo, a qual ela não apresenta como sendo só dela, mas de todos de Crispado. Este seu compromisso com a mudança no cenário político de Crispado é tão intenso para ela que, apesar de naquela ocasião estar profundamente envolvida com a equipe de transição de governo de Conquista, ao ser convidada pelo Prefeito e amigo que vencera em Crispado não pensa duas vezes, mudando sua dinâmica e participando do processo de transição de governo de Crispado no qual seria então Secretária de educação.

O que se vê, portanto, é que além de representar mais uma atuação profissional no âmbito da educação, como suas experiências passadas expostas na narrativa 20, sua resposta positiva ao convite para Secretária de educação de Crispado se deu principalmente por uma motivação pessoal afetiva muito forte, em função de seu comprometimento de anos por mudanças no cenário político deste município que, em sua visão, sempre estivera nas mãos de administrações ruins.

Por fim, é importante ressaltar quais mudanças ocorreram permitindo que Rita, antes tida como não alinhada às articulações político-partidárias, fosse convidada para ser Secretária de Educação. Isso se deu em função de modificações no cenário político de

Crispado, que passara a ter como Prefeito alguém não “apenas” filiado ao PT (como ela era e é até hoje), mas também seu amigo e com um histórico de militância política em comum, Rita teve espaço e condições políticas para ocupar o cargo de secretária de educação.

4.2.2 Fragmentos da Prática de Gestão de Rita como Secretária Municipal de Educação

Entendidos estes aspectos que contextualizam o histórico pessoal e profissional de Rita, bem como de que maneira se deu sua entrada na Secretaria municipal de educação de Crispado, a narrativa que segue aponta o primeiro desafio enfrentado por ela ao assumir seu cargo como Secretária, já iniciando, assim, a discussão acerca dos fragmentos relativos à sua prática de gestão.

Narrativa 23

Então, eu chamei algumas pessoas [para a ida à Secretaria em seu primeiro dia de trabalho], que eu acho que pra esse tipo de enfrentamento não se tem que ir sozinha, precisa-se de uma equipe de confiança. Eu devo ter levado umas cinco pessoas de fora de Crispado, o que significou certo conflito inicial. Crispado ainda tem certo pensamento um tanto provinciano em relação a isso, mesmo do PT, o que me surpreendeu. Eu estava concedendo cargos importantes para pessoas que não eram do município, para pessoas que não estavam na campanha, e eu tive que enfrentar isso internamente. Mas são coisas que não abri mão, e que ao final dos oito anos acredito que eles reconheceram que era necessário, que nós precisamos do outro, daqueles que tem mais competência, mais formação, mais experiência, que não estamos isolados.

Em primeiro lugar, o que chama a atenção na narrativa acima é a maneira como Rita nomeia o momento de sua entrada na Secretaria municipal de educação de Crispado: enfrentamento. Nota-se o sentido de desafio que é dado por ela à sua atuação profissional que se iniciava naquele momento como secretária daquele município. A primeira atitude tomada por ela em seu primeiro dia de trabalho - ir acompanhada por uma equipe de pessoas de fora de Crispado – é reflexo de seu histórico de atuação profissional ter se dado exclusivamente em Conquista uma vez que, nunca tendo trabalhado em Crispado, entende-se o porquê de sua equipe de confiança não ter sido constituída por pessoas deste município, mas de “fora”, de sujeitos com os quais ela já trabalhara.

O conflito inicial gerado por sua atitude de levar pessoas que não eram do município para compor sua equipe de confiança é reflexo de uma modificação realizada por Rita em um elemento da prática de gestão educacional: uma mudança em procedimentos (**como**) relativos à prática de gestão da educação do município de Crispado. O que se percebe em sua fala é que a maneira **como** ela compôs sua equipe de trabalho fugiu ao costumeiro, ou seja, representou uma ruptura com **rotinas** que eram fortes até então (ANTONACOPOULOU, 2015), apesar de informais, uma vez que percebe-se que era rotineiro e tido como procedimento esperado que os secretários compusessem suas equipes de trabalho escolhendo pessoas que fossem daquele município e, ainda mais importante, que fossem pessoas que tivessem se envolvido na campanha para eleições municipais.

Cabe aqui destacar ainda o que gerou tal modificação na prática por parte de Rita, ou seja, seus **princípios** (**porquês**), os quais estavam relacionados ao seu comprometimento com as modificações que Crispado precisava sofrer, como relatado na narrativa 15. Assim, em função dos valores embutidos nestes princípios de Rita como praticante (ANTONACCOPOULOU, 2008b, 2015), ela preferiu seguir em frente com sua decisão de trazer pessoas de fora do município para ocupar cargos importantes (mudança de procedimento) mesmo sabendo que tal atitude geraria conflito com os alguns moradores de Crispado que haviam se envolvido na campanha que elegeu o Prefeito, uma vez que ela entendia que só assim seria possível realizar as mudanças necessárias, já que as pessoas consideradas por ela como de confiança eram de fora daquele município.

As duas narrativas que são apresentadas a seguir foram trazidas pelo pesquisador por permitirem aprofundar a discussão sobre como a prática da gestão educacional se apresentou nas falas de Rita como fortemente impactada por seus princípios como praticante. Assim, a análise destas narrativas representa um esforço por explorar as influências que os princípios dos praticantes possuem no praticar de uma prática (*practise of practice*), de maneira a evidenciar como uma prática extrapola **o que é feito**, o que faz com que seja essencial discutir também os **porquês** que permeiam este praticar (ANTONACOPOULOU, 2015).

Narrativa 24

Nós fizemos uma coisa maravilhosa. Nós criamos a primeira escola rural de Crispado com uma estrutura muito boa. Quando se pensa em escola rural se pensa em uma escola pequena, cheia de dificuldades, e de carências. Claro que nós tivemos a sorte de encontrar uma escola da rede privada que fechou, e que tinha uma estrutura na zona rural, no alto de Roda D'Água, com um observatório astronômico na época melhor que o da Universidade, com piscinas, com quadras. Isso tudo montado na escola. E o proprietário que fechou a escola me procurou, e ele não era só proprietário, ele era físico, professor de física, e ele pensou que aquilo poderia ter uma utilidade 'pro' público. Ele me levou para conhecer, não conhecia, e me apaixonei pela área. Eu chamei, então, o Conselho Rural para discutir. Levei os conselheiros do Conselho Rural para a escola, e eles não a conheciam mesmo vizinhos, visto que era uma propriedade privada, eles não sabiam que havia aquilo lá. Desconfiaram se nós disponibilizaríamos mesmo aquilo como escola, se funcionaria como uma escola. Aprovamos em ata que eles concordavam com a aquisição daquele imóvel, e então nós fizemos o processo de desapropriação, e ficamos mais de um ano sem colocar nenhum profissional, o que fez com que eles ficassem mais desconfiados. Nós entendíamos que não bastava um espaço, precisava-se de um projeto pedagógico para aquela unidade. Foi um ano construindo isto, e depois nós iniciamos as atividades com uma implantação gradativa, e eles optaram iniciar com os anos iniciais do ensino fundamental. Acho que começamos com menos de vinte alunos. Nós saímos do governo com quase cem, e acho que tem mais de cem alunos, estudando nessa escola em tempo integral, filhos de trabalhadores da região. As pessoas não têm ideia de que estrutura é aquela. Uma estrutura muito, muito boa. Lamentavelmente eu soube recentemente que o atual governo tirou a segurança da escola. Desde que nós a adquirimos, colocamos dois seguranças armados, visto que são mais de quinhentos mil metros quadrados de área. É muito grande. E ele tirou. E na mesma semana que tirou, roubaram tudo. Chegaram com caminhão e carregaram todos os computadores, equipamentos, e etc., carregaram tudo. A tal da "contenção burra", porque agora tem que comprar isso tudo.

Narrativa 25

Já falando um pouco da gestão, o que nós mencionaríamos que fizemos de muito importante eu diria isso, que nessa situação foi extremamente importante. O custo benefício [...] Eles tentaram fechar a escola, mas por estar três anos em funcionamento, a comunidade não permitiu. Mas a avaliação deles, é que o recurso que se recebe do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) não sustenta a escola, e isso é verdade, e sabíamos disso desde o começo. Óbvio que não sustenta. Mas se eu quero valorizar o homem do campo, a zona urbana tem que sustentar isso. Ela (zona rural) nos sustenta com a produção de alimentos. A lógica que nós trabalhávamos foi essa. Eles inverteram a lógica, colocando que o recurso que se recebe para a escola tem que sustentá-la.

O enredo destas duas narrativas gira em torno da necessidade percebida por Rita pela criação de uma unidade escolar que atendesse parte da comunidade rural do Município de Crispado, visto que isto ainda não existia. Como se pode observar na narrativa 24, especificamente, Rita percebia escolas rurais como sendo, em geral, unidades pequenas com inúmeras dificuldades e carências, percepções estas importantes para a compreensão de seu entusiasmo e esforço por agregar a tal unidade escolar particular desativada à rede de escolas do município.

Como aparece em sua fala, seu sentimento ao descobrir tal área com tamanha qualidade estrutural foi de paixão, o que fez com que ela buscasse a desapropriação da área e aquisição pela Secretaria juntamente aos órgãos competentes, como o conselho rural e a Secretaria de educação como um todo, representada na narrativa pela maneira como Rita se posiciona em sua fala, usando o “nós” em detrimento de “eu”. Assim, chama-se a atenção neste ponto para a maneira como Rita se posiciona em toda esta sua narrativa por meio da expressão “nós”, o que permite inferir que este projeto da escola rural fora um projeto cuja proposta havia sido assumida também por sua equipe e não apenas por ela como gestora, ou que esta foi, pelo menos, a ideia que ela pretendeu passar em seu discurso.

Portanto, comparando a suas narrativas anteriores, nas quais ela tratava de seu histórico pessoal e indicação para secretária posicionando-se como “eu”, percebe-se que nestas duas últimas narrativas, referentes à sua atuação já como gestora da rede de Crispado, ela passa a construir seus relatos de maneira a envolver neles a coletividade de sua equipe, de maneira que o “eu” das narrativas anteriores dá lugar ao “nós”. Assim, a partir dessa análise do posicionamento da narradora em seus relatos (RIESSMAN, 2008), nota-se como a coletividade é trazida e destacada por Rita em suas falas acerca de sua prática, dando pistas de como ela entende seu trabalho como gestora educacional como não centrado e dependente apenas dela, mas como um fenômeno relacional que envolve diversos outros sujeitos (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014).

Entendida a maneira como Rita se apresenta nestas duas narrativas, faz-se necessário discutir qual fora o **propósito (o que)** inerente à sua busca por inserir a escola desativada à rede municipal de Crispado, propósito este que era dar àquela realidade rural condições que, em sua visão, não eram comumente dadas. Tal propósito se reflete não apenas em sua busca por inserir a unidade escolar desativada à rede municipal, mas também em sua preocupação com a construção de um projeto pedagógico para aquela unidade que fosse apropriado à realidade em que ela se encontrava, tanto que a Secretaria levou um ano para criar as condições para que as aulas na unidade comesçassem.

Percebe-se, assim, como questões relativas ao espaço (**onde**) influem na prática do gestor educacional, uma vez que é pelo fato da unidade desativada estar localizada numa região rural que Rita percebe uma oportunidade de fazer algo novo e se envolve

da maneira afetiva como a narrativa 24 apresenta. Se tal unidade de ensino desativada estivesse localizada em uma região urbana que já possuísse escolas bem equipadas, por exemplo, a performance de Rita em sua prática de gestão diante de uma possibilidade de inserção desta à rede municipal de ensino provavelmente seria outra, uma vez que seu propósito não seria mais o de criar uma unidade escolar com perfil inexistente até então, levando, assim, à articulação de princípios e, conseqüentemente, procedimentos distintos à sua prática.

Portanto, tendo em mente o propósito que moveu tal performance de Rita em sua prática como gestora nesta situação, nota-se nestas duas narrativas como esta prática é fortemente impactada por seus princípios como praticante, os quais orientam **porquê** ela faz algo de uma maneira e não de outra. Este impacto dos princípios de um praticante em sua prática pode ser percebido quando se compara os procedimentos adotados em relação aos cuidados com a unidade de ensino rural nas gestões de Rita e de seu sucessor como secretário municipal de educação de Crispado. Como se observa no final da narrativa 24, o envolvimento afetivo de Rita com a “aquisição” da escola em função de seus princípios pessoais a leva a se preocupar com a questão da segurança da mesma e contratar dois seguranças armados, uma vez que a escola rural ficava em uma região afastada da zona urbana, logo, estava mais vulnerável a depredações.

Em contrapartida, após a saída de Rita da Secretaria de educação em função da mudança de governo de Crispado, seu sucessor como Secretário, movido por princípios distintos dos dela em sua prática, os quais são caracterizados na narrativa como orientados por valores e premissas puramente econômicos em detrimento de um comprometimento afetivo com a causa da melhoria na qualidade da educação rural, procede de maneira distinta com relação a esta unidade de ensino. Como aponta a narrativa 26, esta nova gestão considerou apenas a relação entre custo e benefício ao proceder com a escola rural, de maneira que, ao perceber que os recursos disponíveis para a mesma não davam conta de sustenta-la, chegou ao ponto de ameaçar fechá-la, o que só não foi efetivado pelo fato dela estar funcionando há tempo suficiente para que a comunidade a visse como importante e não permitisse tal desfecho.

Apesar da mobilização da comunidade rural, “eles”, como Rita se refere à gestão da Secretaria que a sucedera, em uma tentativa mais “branda” de reduzir os custos com a escola rural, retiraram os dois seguranças que tomavam conta da mesma. Como

consequência, e trazendo aqui um trecho da fala de Rita, na mesma semana em que a segurança fora retirada da escola, “roubaram tudo. Chegaram com caminhão e carregaram todos os computadores, equipamentos, e etc. Carregaram tudo. A tal da ‘contenção burra’, porque agora tem que comprar isso tudo”. O que se percebe a partir desta situação é a maneira como mudanças em **procedimentos** de uma prática em função de diferentes **princípios** que orientam os praticantes afetam consideravelmente o praticar desta prática (ANTONACOPOULOU, 2015), o que, neste caso, se traduziu na invasão e roubo de equipamentos da escola.

Por fim, vale notar ainda como Rita inicia a narrativa 25, fazendo uso da expressão “já falando um pouco da gestão, o que nós mencionaríamos que fizemos de muito importante eu diria isso, que nessa situação foi extremamente importante”, referindo-se a todas estas situações geradas em torno do caso da escola rural. O que aparece como importante nesta sua fala é o fato de que ela se refere a uma situação na qual a subjetividade (afeto, dedicação, comprometimento moral) tivera um grande peso como uma situação que caracteriza para ela um claro caso de gestão. Assim, esta fala reflete como Rita percebe gestão como ultrapassando o sentido de algo objetivo e mecânico, sendo vista mais como um processo que demanda reflexões subjetivas por parte do gestor em função da complexidade humana que a permeia (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014).

Em certo ponto nas entrevistas, o pesquisador questionara Rita sobre o que consistiria a gestão de um Secretário municipal de educação. Como resposta, foram desenvolvidos longos minutos de conversa junto ao pesquisador, representados aqui pelas duas narrativas que seguem.

Narrativa 26

É tomar decisão de louca, engordar quinze quilos e perder parte da sua saúde. Brincadeira a parte, eu senti como uma coisa normal, no começo, não muda muita coisa mesmo. As pessoas se dirigiam até a mim, marcavam para conversar com a Secretária, e a Secretária recebia sempre. E depois eu fui descobrindo que não era muito “isso”. As pessoas entendiam que o Secretário estava em outro patamar, e então, quando a agenda estava livre, as pessoas chegavam e sentavam, e pensavam que não iam ser atendidas. Começaram a perceber que uma coisa que era normal não era tão normal assim. De perceber que sou colega daquela pessoa, que sou tão professor quanto aquela pessoa, e se está para servir aquela comunidade, aquele conselho de escola que quer conversar com a Secretária, por exemplo. No começo, isso foi muito. E depois as agendas começaram a ficar lotadas, e aquela dinâmica não pode ser do mesmo jeito. Eu já pedia que os assessores recebessem as

peessoas. E isso foi fazendo falta depois. A dinâmica do cargo que se ocupa te leva a não cumprir alguns pré-requisitos necessários, importantes, da escuta direta, por exemplo, precisando-se utilizar representantes para isso.

Narrativa 27

Para mim, o essencial para o trabalho de um Secretário de educação é que se tenha definido claramente as dimensões de atuação que se precisa haver, a articulação entre elas, e reconhecer permanentemente que nós só existimos [...] Que a escola só funciona para que o aluno aprenda. Isso é primordial. Então, nós quando assumimos, o primeiro trabalho que fizemos foi fazer um diagnóstico da rede. Precisávamos saber como a rede era construída, fizemos os primeiros cem dias de caracterização de toda a rede, escola por escola. Como ela era na sua estrutura física, como era na sua constituição de pessoal e de trabalho, qual comunidade atendia, e etc. Nós fizemos um mapa de como estava nossa escola para depois construir um plano de ação nosso. Agora eu sei como essa rede está constituída, e agora, vamos [...] Qual é o nosso planejamento para atuar nessa rede. Precisa-se ter um bom planejamento, ter pessoas com competência, e, acima de tudo, reconhecer bem essas dimensões, qual atuação que temos que ter na dimensão pedagógica, na dimensão de estrutura, na dimensão de recursos humanos, por exemplo, e pensando sempre, e nunca deixava de falar, e falava pra todos que trabalhavam na Secretaria de Educação: “Nós só existimos porque a escola existe, e a escola só existe porque o aluno precisa participar de um processo de aprendizagem. Nós somos descartáveis se a escola não estiver funcionando corretamente, caso os alunos não estiverem aprendendo nós não precisamos existir.” É pra focar na nossa atuação o pensamento sempre nisso. Tanto é que, nosso primeiro [...] Nós estávamos dentro da prefeitura de Crispado, e ocupávamos uma sala menor do que esta. Nós adquirimos uma sede alguns anos depois, mas antes disso, nós fomos estruturar a rede. Claro que [...] Não esperávamos estruturar toda a rede para ter uma estrutura melhor. Eu tendo uma estrutura melhor eu atendo melhor. Nós saímos de um espaço menor do que esse na prefeitura de Crispado e adquirimos um imóvel, que era a antiga Faculdade Particular Nossa Senhora das Rosas, no bairro Jardim Gnomo, onde era a antiga Rádio A1, e fizemos a sede da Secretaria da Educação. Quando se olha de onde estávamos para onde fomos [...] Nós nos perguntávamos como que antes nós conseguíamos trabalhar.

Na narrativa 26 a gestão educacional é caracterizada por Rita como uma prática na qual a atenção e a escuta direta das demandas dos mais diversos profissionais da educação, como professores, diretores, comunidade escolar, conselhos de escola e alunos, mostram-se como **procedimentos** de extrema importância para sua melhor fluidez. Contudo, contraditoriamente, esta narrativa aponta que, ao mesmo tempo, o secretário de educação é “engolido” por uma dinâmica de trabalho que dificulta que ele proceda constantemente desta maneira vista por Rita como ideal, ou seja, gozando de tempo e espaço para a escuta direta dos sujeitos acerca de suas demandas, representando um dilema referente a esta prática que a angustiava.

Analisando o *background* trazido por Rita na narrativa 26 para construir esta afirmação (seu relato de que inicialmente atuava diretamente com as demandas dos profissionais da educação, mas depois passa a delegar esta atribuição a assessores) o que se percebe é

que, em função de **rotinas** intensas e turbulentas relativas à prática de gestão educacional, ela, que inicialmente procedera de maneira próxima aos sujeitos, tivera que mudar de posicionamento (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2008b, 2015). Assim, percebe-se que diferentes rotinas de uma mesma prática podem entrar em conflito, de maneira que aquelas julgadas pelos praticantes como mais urgentes podem acabar gerando modificações nas consideradas menos urgentes, o que no caso desta narrativa se materializou na atitude de Rita de delegar aos assessores a atribuição de atender as demandas dos profissionais da educação. Assim, é em função das rotinas serem fluidas e maleáveis que os praticantes, a partir de seus julgamentos, são capazes de dinamizar sua prática (ANTONACOPOULOU, 2015), como se percebe nesta narrativa pela mudança de procedimento adotada por Rita.

Na narrativa 27, por sua vez, nota-se que ao assumir uma Secretaria, um secretário de educação não encontra seu trabalho disposto de maneira clara e objetiva, apenas “esperando” que ele o desempenhe. Ao contrário, percebe-se que sua gestão está mais para algo que só é construído por ele a partir de sua tomada de consciência da realidade pela qual é responsável naquela Secretaria, ou seja, sua gestão parte de sua compreensão das condições sociais e materiais da rede na qual se insere como gestor. É em função disso que, ao assumir a Secretaria de Crispado, Rita considerou como necessidade de primeira instância realizar o diagnóstico da rede, uma vez que sem este procedimento ela não teria consciência da situação na qual se encontrava a mesma e quais eram suas demandas mais e menos urgentes.

Este procedimento é assumido por Rita como essencial uma vez que ela e sua equipe dedicaram a ela os cem primeiros dias de sua gestão (um tempo considerável), o que permitiu que eles tivessem em mãos informações quem iam desde a estrutura física de toda a rede, até a constituição de pessoal de cada escola, bem como quais comunidades estas atendiam. Portanto, só após conhecer a rede pela qual ela era responsável como gestora é que ela se considerou capacitada para praticar sua gestão de maneira efetiva, pois dessa maneira ela estaria desempenhando sua prática de maneira situada em detrimento de replicada em função de qualquer que fosse o modelo ou roteiro de gestão que ela pudesse decidir adotar sem se importar em conhecer a realidade da rede.

Seu comprometimento com esta maneira de proceder em sua prática era tamanho que observa-se em sua fala que ela e sua equipe abriram mão de estruturar a sede da

Secretaria logo que assumiram a gestão da Educação de Crispado para que o diagnóstico, visto por eles como primordial, fosse efetivado. No trecho “nós estávamos dentro da prefeitura de Crispado e ocupávamos uma sala menor do que esta. Nós adquirimos uma sede alguns anos depois, mas antes disso, nós fomos estruturar a rede”, o que Rita busca por em evidência são as múltiplas e conflitantes demandas presentes no contexto da gestão educacional no período em que ela atou.

A carência por uma boa estrutura de trabalho para a sede da Secretaria é clara neste trecho de sua narrativa principalmente ao considerar que a sala onde a entrevista em questão fora realizada (referida por ela em sua fala como *esta**) não tinha mais do que 100 metros quadrados e fora utilizada por ela como exemplo do espaço insuficiente que a Secretaria de Educação de Crispado ocupava na época. Assim, a última frase desta narrativa é trazida por Rita como recurso para posicionar sua equipe e ela mesma como personagens que no enredo referente àquela realidade aparecem como se sacrificando em prol das necessidades da educação do município.

Ao perceber que Rita abordava com frequência o tema “articulação com a equipe de trabalho” em suas falas, o pesquisador questionou qual seria a percepção dela em relação a este tema e a prática de gestão da educação municipal. Como resposta, Rita elabora a seguinte narrativa:

Narrativa 29

Há Secretários que fazem “isso”, e há secretário que fica só no seu “quadrado”. Não se pode afirmar, mas eu penso que o ideal é fazer parte de uma rede articulada. Isso ajuda muito na gestão, porque quando se está nesta rede articulada se participa de discussões que quando ocorrer na sua Secretaria [...] Discussões e formações. Eu não assumi a Secretaria conhecendo o que era orçamento de uma prefeitura. Eu conhecia o que era orçamento de uma escola, na prefeitura é outro mundo. Eu fui me formando no processo, de se conhecer o que é um PPA (Plano Plurianual), por exemplo.

Este relato acima evidencia o caráter processual da gestão educacional uma vez que aponta como Rita não exercera seu cargo de secretária de maneira linear, como se já entrasse na Secretaria com todos os atributos necessários à sua prática. Ao contrário, ela foi “descobrimo” como ser secretária a partir das vivências e relações que estabeleceria a partir de sua entrada na Secretaria de Crispado. Nota-se como este constante processo de vir a ser gestora relatado por ela não se refere apenas à situações formais, como no caso das formações que são oferecidas para a Secretaria. Para além destas, este processo

constante de “vir a ser” (*becoming*) gestor pelo qual o secretário de educação passa engloba também as conversas informais e discussões entre colegas de outras Secretarias e da rede como um todo, por meio das quais o gestor (re)constrói continuamente sua prática (WATSON, 2001, 2005; CUNLIFFE, 2014).

É importante ressaltar que Rita reconhece que esta atitude de estabelecer uma rede de trabalho articulada com outros sujeitos a fim de criar condições favoráveis ao aprendizado como gestor não é uma atitude comum a todos os secretários de educação. Como ela menciona no início de sua fala, alguns gestores tendem a permanecer apenas em “seu quadradinho” o que, em sua visão, impactaria na gestão, pois dificultaria o processo de contínua reconfiguração desta prática, uma vez que a gestão não é um processo dependente exclusivamente do gestor.

Em uma das entrevistas com Rita o pesquisador solicitou que a conversa girasse em torno de fases ou situações que tivessem marcado sua atuação como Secretária de educação, de maneira que ela discorresse sobre como estas aconteceram, como ela se sentiu ao se ver nelas e como se resolveram tais momentos. Rita iniciou a construção de seus relatos relembrando como, desde o início de sua gestão (no ano de 2005), seu trabalho fora marcado por situações urgentes e tensas. Como exemplo, ela apontou o desafio que foi criar o processo seletivo para contratação de trabalhadores na Secretaria de educação de Crispado, uma vez que a realidade daquele município naquele momento era a contratação por indicação política.

Para a realização deste processo seletivo, em Janeiro de 2005, logo que entrara na Secretaria, Rita e sua equipe lançaram um edital de contratação, criaram uma equipe para avaliar os documentos que precisariam ser entregues e solicitaram ajuda à Secretaria de Educação de Conquista, uma vez que este município já adotava o processo seletivo como meio de contratação há mais tempo e poderia ajuda-los. A narrativa que segue permite compreender como fora organizado o contexto de criação do processo seletivo.

Narrativa 30

Conquista há muito tempo já trabalhava com a prática de processo seletivo simplificado de contratação. A Secretaria de Educação de Conquista foi uma

parceira, e eu sou dessa⁸ Secretaria, sou professora dessa rede. Existiu essa parceria. A secretária Elis encaminhou uma equipe. Conquista já tinha feito o seu processo, porque Conquista já tinha uma cultura disso. Mudou o governo inclusive, saiu de um governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) para um governo do PT, mas todo o processo de contratação seletiva havia sido iniciado pelo governo anterior, e o nosso não. Enfim.

Ao resgatar os pensamentos de Riessman (2008), a qual compreende as narrativas como propositais e funcionais e nas quais “uma ação é vista como consequencial para a outra” (RIESSMAN, 2002, p. 698, tradução nossa), é possível ver nesta pequena fala um aspecto importante relativo à prática de gestão educacional de Rita: seu amplo histórico de atuação na educação como elemento facilitador de sua prática como secretária de educação.

Percebe-se que Rita menciona o caráter de parceria estabelecido com a Secretaria de educação de Conquista e logo em seguida põe em destaque seu histórico de atuação profissional na mesma, o que permite perceber como estes dois fatos são apresentados por ela como relacionados, evidenciando como seu amplo histórico de atuação no contexto da gestão educacional permeara sua prática como secretária. Assim, nota-se como as experiências passadas de Rita são articuladas por ela de maneira a auxiliar em sua atuação presente como praticante, a qual é orientada em função dos propósitos que a movem em sua prática (projeções futuras). Dessa maneira, sua prática apresenta-se não como um fazer relativo a um processo mecânico de ação criado no agora, mas como um processo de articulação entre passado, presente e futuro que a torna singular (ANTONACOPOULOU, 2015).

Entendido como se dera a organização do processo seletivo, a narrativa a seguir apresenta como fora a realização do mesmo de maneira a compreender por quais motivos ele gerou um contexto de tensão para Rita.

Narrativa 31

Conquista foi parceira, encaminhou uma equipe para nos ajudar, e as lideranças políticas, principalmente as vinculadas à Câmara de Vereadores, apostavam que esse processo não aconteceria. Porque eles fizeram toda uma pressão sobre o governo porque eles queriam fazer a indicação dos professores das escolas. Publicamos o edital, as pessoas fizeram suas inscrições, e se não me falha a memória, foi cerca de quatro mil pessoas, o que deu uma “trabalheira” enorme, porque não tinha [...] As pessoas

⁸ Ao dizer “eu sou **dessa** Secretaria, sou professora **dessa** rede”, Rita está se referindo à Secretaria municipal de educação de Conquista, na qual ela não apenas trabalhava quando foram realizadas as entrevistas, mas também fora local no qual estas entrevistas foram realizadas.

buscavam suas lideranças políticas e tinham o seu emprego. Na hora que se abriu e tornou público, e cumpriu os requisitos necessários da administração pública, as pessoas foram, e acreditaram. Foram aproximadamente quatro mil inscrições. Nós tínhamos um prazo para organizar todo o processo e iniciar o ano letivo, no início de fevereiro. Nós tomamos a decisão de retardar um pouco o início do ano letivo, colocamos uma semana mais a frente, trabalhamos o carnaval inteiro, esse período inteiro, para dar conta. E fomos enfrentando as agressões, as pressões da Câmara de vereadores. Até quando saiu o resultado e eles começaram a dizer que havia fraude no processo. Iam para tribuna da Câmara falar que havia fraude, quase geral. Então, não podíamos ficar com o processo seletivo na desconfiança de que existiam fraudes, e tomamos a decisão de que cada vereador que afirmasse, porque geralmente eram eles, que existia uma fraude, que eles nos apresentassem, concretamente. Antes de acontecer isso, quem é que deixou de ser considerado, a pessoa que procurou, entregou todos os documentos [...] Tomamos uma decisão: cada um deles tinha que nos apresentar elementos concretos do que eles estavam chamando de fraude, e passamos a recebê-los. Na nossa sala, no gabinete, e cada hora que um chegava ou pedia para apresentar, eu recebia na mesa e dizia assim: “Existe fraude em relação a quem e em qual documento?” Eles tinham a listinha deles e nós buscávamos a caixa de documentos, isso depois que publicamos o edital. “A pessoa está alegando o quê, que não considerou documento tal e tal?” Nós abríamos, então, os documentos que a pessoa entregou, na mesa, na frente deles, e todos os casos não procediam. Então eles visualizavam que não procediam, e perdiam o discurso. Não podia mais ficar falando. Eu pedi desculpa a alguns deles, outros ficavam aborrecidos [...] O nosso gerente administrativo por vezes quis perder a paciência, porque estávamos deixando de fazer coisas seriíssimas de encaminhamentos dos procedimentos para a contratação. A partir do resultado tinha-se que gastar o tempo para abrir os documentos para todos eles. A saída nossa foi essa. Ao invés de ficar só no discurso que não existe, uma fala contra outra fala, eles tinham que apresentar e nós abríamos todos os documentos. Em alguns momentos alguns diziam: “Deixou de entregar o comprovante de que votou.” Isso é muito pequeno, mas isso estava no edital. Caso a pessoa não entregou, ela descumpriu uma regra, e foram desclassificados, por exemplo, por ausência de documento. Eles achavam que “isso” não se precisava, mas se foi publicado um edital, o edital estava claro com quais documentos haviam de ser entregues, caso deixou de entregar, qualquer que seja, o edital dizia que estava eliminado. Coisas como essas eram inaceitáveis para eles, mas nós tínhamos a compreensão de que não poderíamos ceder em nada em relação ao que o edital determinava. E assim nós fizemos. Foi difícil, porque foi um período curto, porque foi uma mudança de cultura no município, e difícil pela pressão daqueles que perderam o privilégio de continuar no modelo de loteamento de cargos no município. Juntou um trabalho árduo com pressão externa.

O que primeiro se observa nesta narrativa é a evidencia dada por Rita à situação de conflito gerada pelo processo seletivo junto a lideranças políticas do município, as quais viram este **procedimento** como uma ameaça ao *status quo* mantido por eles no que se refere à indicação política para trabalhadores da educação. Após destacar esta situação de conflito, Rita faz questão de evidenciar em sua narrativa como as pessoas buscaram se inscrever no processo seletivo assim que este fora publicado, em uma tentativa de demonstrar como este procedimento fora bem recebido pelas pessoas do municípios.

Assim, Rita posiciona as pessoas interessadas no processo seletivo como importantes personagens no enredo desta sua narrativa, como na fala “na hora que se abriu e tornou público (o processo seletivo), e cumpriu os requisitos necessários da Administração Pública, as pessoas foram, e acreditaram”. Portanto, a maneira como Rita aloca os personagens neste relato representa uma tentativa de validar seus argumentos anteriores, ou seja, de justificar que havia sentido/carência para a abertura do processo seletivo, de maneira que ele não havia sido efetivado até então por desinteresse das gestões anteriores em função dos “benefícios” que elas possuíam com a indicação política para os cargos.

Nota-se que a maneira como Rita caracteriza a pressão gerada principalmente com a Câmara de Vereadores do Município de Crispado como uma situação agressiva contra a Secretaria de educação por esta decidir levar à diante o processo seletivo é exemplificada por ela em seu relato de que quase todos os vereadores foram para a tribuna da Câmara Municipal fazer acusações de fraude no momento em que saíra o resultado do mesmo. Como caminho para a resolução deste impasse, Rita e sua equipe utilizaram das questões legais que balizavam o processo seletivo, fazendo com que, a cada nova denúncia de fraude, os acusadores fossem convidados a ir até seu gabinete para apontar onde haviam fraudes. Assim, o que se tem é uma resolução com base na questão formal/legal do edital e nos documentos entregues pelos candidatos, ou seja, Rita faz uso de **regras** formais como recursos disponíveis, de maneira a criar um **procedimento** que resolvesse o impasse, como de fato aconteceu (ANTONACOPOULOU, 2015).

Em certo ponto do decorrer das entrevistas, Rita foi questionada pelo pesquisador acerca de quais foram as principais áreas de atuação nas quais ela se engajou enquanto secretária. Como resposta, primeiramente ela relatou que ao assumir a Secretaria percebeu que eram urgentes mudanças no que ela chama de Gestão de Pessoas, a qual abarcaria, por exemplo, criação de editais para processos seletivos, concursos públicos, afastamentos de funcionários, solicitações de licenças maternidades ou mesmo saída de pessoal da rede.

Como segundo ponto de atuação apresentado por Rita está o conjunto de questões relativas à infraestrutura, área descrita por ela como exigindo do secretário a articulação de uma equipe destinada a pensar permanentemente na rede, o que implica ter na

Secretaria de educação profissionais de outras áreas, como engenheiros, arquitetos, etc. Isso é essencial uma vez que, como apontado por Rita, o cotidiano da gestão educacional é caracterizado pela emergência de inúmeras adversidades nas escolas, as quais exigem resoluções rápidas em função da dinâmica de sua dinâmica de funcionamento, de maneira que depender de profissionais de outras áreas que trabalhem fora da Secretaria de educação para resolver tais adversidades não atenderia a esta dinâmica de demandas. Como resposta a esta realidade percebida por Rita, ela criou em sua gestão uma equipe cuja tarefa era fazer o acompanhamento permanente da infraestrutura das escolas bem como a fiscalização das diversas obras em andamento de responsabilidade de sua Secretaria.

Por fim, como terceiro principal ponto de atuação exposto por Rita como relativo à sua prática de gestão da educação está o que ela chama de essência de seu trabalho: o pedagógico. O pedagógico é apresentado por ela como área que demanda atenção redobrada uma vez que haveria uma tendência em cuidar dos outros aspectos (gestão de pessoas e infraestrutura) e esquecer dessa que ela considera como a essência do trabalho do secretário de educação. Rita diz inclusive que, se fosse feita uma pesquisa com diretores de escola sobre quanto tempo eles gastam do horário de trabalho com estas “questões-meio”, será percebido que elas tomam muito mais tempo de trabalho destes profissionais do que questões dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas, não sendo, segundo Rita, diferente com o secretário. A narrativa a seguir é trazida para esta discussão uma vez que permite visualizar como estas áreas de atuação eram articuladas por ela em prática.

Narrativa 32

Isso [se referindo à discussão sobre os principais pontos de atuação de um secretário de educação] está me fazendo lembrar um momento que estávamos com uma Assembleia Geral da Rede, que chamávamos de Encontro Municipal. Uma vez por ano nós reuníamos a rede inteira, para as discussões da gestão, para as discussões pedagógicas. E eu me lembro que estava prestando contas dos recursos da educação e então um professor levantou e disse: “Você está falando da formação, dos dados que se tem, da reprovação e aprovação, de evasão [...] Você está falando disso tudo aí, e cadê a valorização? Cadê o dinheiro no nosso bolso?” Ele falou nestes termos. Eu me lembro que disse: “Eu estou mostrando justamente os recursos disponíveis e o que nós fizemos com os recursos, e o que foi possível do reajuste.” E foi mais ou menos no final do ano essa [...]. Eu disse pra ele que se nós não cuidássemos da estrutura da sua escola, ele seria o primeiro a denunciar que a escola não tem boa condição de funcionamento. Então, não venha dizer que “não importa”, e ele usou essa expressão, “não importa essas áreas, e sim você pagar mais os professores”. Eu disse para ele não me dizer

isso, porque eu tenho certeza que mesmo acreditando que podemos dar aula embaixo de uma árvore, caso falássemos para a escola que terão que fazer isso, eles não irão aceitar, porque é inaceitável. Então, quando estamos falando de valorização profissional também estamos falando de melhores condições de trabalho. Precisa-se ter uma escola estruturada para trabalhar, isso é valorização também, que ele estava ignorando naquele momento. Essa questão de fazer a gestão de infraestrutura, fazer a gestão de pessoas, e pensar se não estamos deixando de cuidar da essência, que é o pedagógico, o processo de ensinamento da escola, isso é muito importante. Eu tive o privilégio de ter pessoas assim na Secretaria de Educação, de que quando o meu tempo era muito demandado para as questões meio, essas outras questões, eu tinha alguém cuidado disso, preocupado com isso, com a gestão pedagógica. Caso não se faça essa gestão pedagógica, não dá pra pensar em resultados. E outra coisa, os resultados da educação são de muito [...] Pouquíssimos resultados da educação são de curto prazo. Quase nenhum, nós poderíamos dizer. Os resultados da educação são de médio e longo prazo, predominantemente. Temos cuidar de muitas coisas que o resultado não irá acontecer naquele final de ano, e ter essa compreensão evita a frustração. O gestor que achar que toda estrutura que ele criou já impactará os resultados do final do ano dos alunos irá frustrar-se porque não acontece desse jeito.

O professor que aparece questionando Rita no início da narrativa acima representa um importante personagem da mesma uma vez que a partir de sua fala nota-se como a prática de gestão do Secretário é impactada por diferenças de pensamento sobre quais demandas da educação são mais essenciais, o que, neste caso, se reflete no pensamento do professor de que o mais importante é a valorização salarial de sua classe, enquanto Rita possui uma compreensão valorização da educação que abarca outros pontos, como boas condições estruturais de trabalho. O que se percebe, portanto, é que esta situação de tensão (**intra-prática**) surge do encontro de prioridades múltiplas e igualmente viáveis (as dos professores e as da secretária) em meio a prática, tendendo à confusão e inércia (ANTONACOPOULOU, 2008a).

Como saída para tal situação, Rita se posiciona em sua fala junto ao professor de maneira a argumentar não apenas que outras questões além das salariais são essenciais, mas que, se ela não as considerasse, ele próprio teria seu trabalho prejudicado, mostrando que tratar de “outras” questões (como estrutura da rede) significava valorizar o trabalho dos professores tanto quanto tratar de suas questões salariais. Assim, Rita consegue justificar os **procedimentos** adotados por ela sua prática sem desconsiderar ou minimizar a fala do professor.

Observar esta dificuldade em equilibrar diferentes prioridades inerentes à gestão educacional permite evidenciar a dinâmica de trabalho não-linear em meio a qual o secretário está imerso em seu cotidiano, uma vez que ele não lida com questões referentes à gestão de pessoas, estrutura da rede e pedagógico separadamente. Ao

contrário, estas questões articulam-se simultaneamente no cotidiano da gestão educacional, sobrepondo-se umas às outras de maneira que, ao proceder com relação a uma destas áreas de atuação, o secretário deve ter em mente as implicações que suas ações podem ter em relação às outras áreas. Assim, a gestão não flui puramente de ações tomadas individualmente pelo Secretário, mas a partir de processos constantes de negociação deste com os diferentes sujeitos associados de alguma maneira à sua prática e que podem concorrer ou divergir entre si com relação às suas prioridades (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014; ANTONACOPOULOU, 2008a).

Fazendo um “gancho” com tal desafio apontado por Rita que é o fato dos resultados da gestão da educação surgirem em sua maioria apenas a médio e longo prazo, ela inseriu na entrevista a discussão sobre um processo chamado Transição Republicada, o qual fora criado pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) em parceria com o MEC (Ministério da Educação) com o intuito de minimizar os desafios provenientes da fragmentação da gestão educacional em função das trocas de governos relativas ao processo democrático que ocorre a cada quatro anos. Segundo ela, antes da criação da Transição Republicada, era muito comum que, ao mudar a administração do município em função das eleições, o gestor que entrasse em uma Secretaria de Educação encontrasse pouco ou nada que servisse de subsídio para que ele soubesse pelo que estava passando a ser responsável.

Em geral não havia relatórios, arquivos ou quaisquer outros recursos minimamente organizados pela gestão anterior de maneira que o novo gestor tivesse um panorama dos projetos que estavam em andamento na rede. Assim, o que se tinha eram situações de desorientação para aqueles gestores que quisessem dar sequência a tais projetos ao assumirem o cargo de secretário, fazendo com que os resultados da gestão da educação mencionados anteriormente por Rita como não sendo de curto prazo em sua maioria fossem ainda mais prejudicados, quando não incapacitados de serem efetivados.

Assim sendo, a Transição Republicana, a qual passara a ser obrigatória por lei a partir deste movimento entre UNDIME e MEC, pretendia solucionar este desafio uma vez que exigia que os Secretários de educação fizessem relatórios ao final de seus mandatos para que fossem deixados aos gestores que assumiriam seus cargos após sua saída, significando assim a criação de uma **regra** formal que visava dar conta das dificuldades geradas à prática de gestão dos sistemas de ensino em função de transições de governo

desprovidas de preocupação com a sequência de seus projetos. Contudo, apesar de inicialmente citar e exaltar a criação desta regra formal como uma conquista, Rita acaba por revelar no decorrer da entrevista que esta regra não significou uma garantia de que a descontinuidade da gestão educacional fosse contornada. Ela aponta que isto ocorreria uma vez que o que ela chama de Concepção de Educação relativa a cada gestor se mostra como elemento que faz com que a fragmentação desta prática permaneça presente nas Secretarias. A narrativa a seguir permite ilustrar e compreender de que maneira esta dinâmica é percebida por Rita no contexto das Secretarias de Educação.

Narrativa 33

Vou dar um exemplo concreto. Nós fizemos durante muito tempo um projeto chamado “seme-arte”, cuja coordenação ficava na Secretaria, mas a atuação era direta na escola com profissionais com formação na área de música, teatro, dança, que era para atividades de contra-turno, com as nossas escolas. Um projeto como esse traz embutido uma concepção de educação. Porque a educação é para além daquele momento professor e aluno em sala de aula. Porque a educação precisa ter um diálogo permanente com a área artística e cultural, como elemento motivador de aprendizagem. Ele funcionava nesses termos. Essas atividades que eles faziam eram essencialmente culturais, e que eram apresentações lindíssimas, e que tem um diálogo com o processo do aluno, do outro turno que ele estuda. Isso acabou, e as escolas ficaram mais empobrecidas, e essa é uma fala comum das pessoas na rede. Era uma espécie de alma, de vivacidade que a escola tinha, com essas atividades, e eles não deram sequência a esse projeto, na mudança de gestão. E as pessoas ficam muito ressentidas de não ter essa vivacidade que as escolas faziam. É uma mudança de concepção. E tem um impacto pedagógico enorme, porque ele existia enquanto elemento que dialogava com o processo de ensino e aprendizagem. Era uma parte disso. Tira-se isso e fica com um modelo muito tradicional que nós avaliamos que, se não for provocado por outras ações, ele irá apresentar os mesmos resultados. Alunos desmotivados, por exemplo. É uma questão de concepção de educação.

A situação acima apresenta claramente como os **princípios** do praticante mostram-se impactando diretamente no que e em como ele procede em sua prática. Observa-se que, com a mudança de gestão do município e a entrada de um novo Secretário de Educação, o qual é apresentado por ela como possuindo princípios ideológicos relativos à educação distintos e até divergentes dos dela, a prática de gestão daquele município é reconfigurada e assumi uma dinâmica distinta da prática de Rita, resultando no encerramento do projeto “seme-arte”.

Como resultado, não se perdeu “apenas” um projeto que tinha por si só uma boa aprovação por parte das pessoas da rede, como é percebido na fala “isso acabou, e as escolas ficaram mais empobrecidas, e essa é uma fala comum das pessoas na rede”, ou ainda no trecho “as pessoas ficam muito ressentidas de não ter essa vivacidade que as

escolas faziam”. Mais do que isso, houve um impacto no planejamento pedagógico (**procedimentos**) como um todo uma vez que este projeto dialogava com as demais atividades das escolas da rede, como relatado por Rita. Assim, o que é possível concluir a partir deste relato é que, embora **regras** sejam elementos que possuem influencia considerável na prática de gestão educacional, elas por si só não condicionam o praticar dos praticantes, uma vez que, em função deste pratica ser um fenômeno encarnado (*embodiment*), os **princípios** e **propósitos** relativos a estes praticantes também guiam a maneira como sua prática performada por eles (ANTONACOPOULOU, 2008a, 2015)

Por fim, como ultimo aspecto observado em meio às transcrições das entrevistas com Rita e trazido para esta discussão acerca da prática de gestão educacional está a importância de uma postura presente e relacional por parte do Secretário de Educação em sua rede como característica facilitadora de sua prática de gestão, sendo reflexo do caráter relacional da gestão. As três narrativas que seguem ilustram este aspecto e permitem observar seus impactos vivenciados em prática por Rita.

Narrativa 34

Quando eu cheguei aqui, para trabalhar aqui, como eu era de escola eu nunca havia trabalhado em órgão central, e fui trabalhar na Secretaria de Educação. Eu andava pelas escolas. E “nossa”, há uma enorme diferença entre um secretário que dificilmente vai à escola daquele que circula as escolas. Nas recepções, nos compreender que você não tá lá, longe da gente. E eu me lembro quando eu trabalhava na Secretaria, que eu ia trabalhar muito cedo, e eu, porque cheguei seis e meia, eu fui andar. Eu não conheci a escola “tal”, então eu fui andando até as escolas da região. “Mas porque você faz isso?” Porque pra mim é muito difícil que eu tenha que fazer alguma coisa para Escola X e eu nunca ter ido nela, ou, eu não conheço o dia-a-dia dela. Quem trabalha na Secretaria de Educação tem que saber o dia-a-dia de uma escola. Os problemas que emergem cotidianamente. Existem problemas que são cotidianos. É preciso ter essa vivência. Eu acho que, eu já disse para você, existe um problema muito grande, de que nós temos uma educação, no meio acadêmico, de que a pessoa após a graduação entra na especialização, ou pula da especialização para o mestrado ou doutorado, sem ir para a escola. Nós estamos vivendo esse tempo. É complicado isso, ter formadores na universidade que não vivenciaram o processo da escola. Pode ter certeza que ele irá falar da escola idealizada, e mesmo que o discurso também diga que ele está falando de uma escola ideal, e será encontrada uma escola real [...] Mas você já vivenciou isso? Ele precisa viver. Sem a vivência do que é mesmo, o todo dia dentro de uma escola, para esse professor formador irá ficar faltando alguma coisa.

Narrativas 35

Eu me lembro de que, como assumimos muitos compromissos, houve uma diretora que falou: “Você não foi à minha escola.” Eu não havia ido mesmo. Havia demandas enormes, mas eu construí uma agenda de ir à escola. Já mudou um pouquinho a relação. Quando eu falava da rede, ela soube que eu

estava falando da escola dela também. Porque se a pessoa não vai, eles falam assim: “Ta falando da rede, mas ela não sabe nem como é a nossa escola”.

Narrativa 36

Eu falei com uma liderança política importante, não vou citar o nome não. As pessoas estavam reclamando que essa pessoa era pouco carinhosa, e eu tive a oportunidade de conversar com essa pessoa e disse: “Olha, a política não implica necessariamente que eu não possa expressar carinho, afago com o outro. De ser sempre aquela pessoa que irá pontuar na dureza dos compromissos que precisam ser feitos.” É um cargo que pela natureza dele já se tem que fazer cobranças. Que as pessoas cumpram sua carga horária, que as pessoas façam planejamento, e que estes sejam voltados para o fim, que é voltado à aprendizagem [...] É um cargo que essas cobranças precisam ser feitas. Tem-se a obrigação de fazê-las, a questão é em como se está fazendo. De que forma se está fazendo. Burocraticamente ou se está fazendo dialogando com as pessoas, se fazendo presente nos locais que elas estão presentes. Ou elas indo à secretária, ou o secretário indo nas formações deles, indo no espaço deles. A reflexão do “pra que serve o nosso trabalho”, que a essência é a aprendizagem do aluno, pode-se ser dito de um jeito, burocraticamente. Mas pode-se falar isso dialogando com as pessoas, e isso faz diferença. Faz diferença quando só papel é o que “vai”, ou quando o papel e o secretário também “vão”. Ou é levada uma fala junto, por intermédio de um técnico. Faz diferença. Isso é o que eu chamo do campo das relações. Havia uma característica minha, e são eles que falam, e muitos repetem, então penso que era real, que era o de dizer muitos “nãos”. Mas eles não ficavam chateados. Que bom. Isso é bom de saber. Porque dizer “não” não é uma coisa fácil. Uma técnica da Secretaria que eu encontrei recentemente estava reclamando: “Ah, Célia, você brigava conosco, mas brigava de um jeito que não ficávamos chateados. Hoje brigam conosco e já nos chateiam”. Por causa do modo, da forma. Caso era pra ser feito algo e a equipe não fez, pode acontecer uma “bronca” mesmo. Aliás, às vezes é necessário que tenha. Mas como isso foi feito? Foi feito no sentido de que nós estamos em um lugar que se nós não fizermos o que precisa ser feito isso tem um reflexo na escola. Mas entre isso e chamar a atenção dizendo “você é incompetente” há uma diferença enorme. Há uma diferença enorme entre afirmar a competência de um técnico seu ou chamar a atenção de que nós deixamos de fazer alguma coisa e que ao não fazer isso houve um impacto no fim do nosso trabalho, e nós temos que repensar o nosso trabalho.

O primeiro aspecto que se observa na narrativa 34 é o fato de que Rita, por não ter trabalhado em qualquer órgão central anteriormente, fora aprendendo a ser gestora naquele contexto no decorrer de suas atividades (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014). Ao se referir à diferença entre um Secretário que vai até as escolas e aquele que dificilmente vai, por exemplo, Rita diz ter notado um grande diferencial. Pelo fato de ela sempre ter estado presente nas unidades escolares desde que assumira o cargo de Secretária de Educação, ela relata ter percebido uma grande facilidade nas questões relacionais, uma vez que essa postura presente nas escolas gerava nos demais servidores da rede um sentimento de pertencimento, de estarem sendo considerados em meio às preocupações da Secretária, uma vez que esta fazia questão de ir até os locais onde eles estavam (WATSON, 2001, CUNLIFFE, 2014).

A narrativa 35, por exemplo, foi trazida para esta discussão uma vez que reflete um exemplo do que acontecia quando Rita não se mostrava presente ou próxima aos diretores das unidades escolares. Se posicionando como alguém que por diversas vezes era engolida pela rotina de trabalho caracterizada por excesso de demandas, Rita relata como uma diretora a abordara certa vez cobrando que ela fosse visitar sua unidade escolar. Levada à reflexão após esta abordagem, Rita relata ter ido até a escola em questão e, como resultado, revela ter notado que sua relação com aquela diretora tivera mudanças positivas. Assim, Rita finaliza esta narrativa 35 fazendo uso de um trecho de um discurso comum aos diretores: “tá falando da rede, mas ela não sabe nem como é a nossa escola”, o qual sinaliza o impacto positivo que a interação e proximidade do Secretário de Educação junto aos diretores possui na dinâmica de sua gestão (WATSON, 2001, 2005; CUNLIFFE, 2014).

A narrativa 36 é essencial a esta discussão uma vez que não mostra “apenas” a consideração de Rita referente à importância de se fazer presente e próxima às unidades escolares pelas quais o secretário é responsável. Além de ilustrar esta maneira **como** Rita optava por desempenhar sua prática, esta narrativa também evidencia os **porquês (princípios)** que orientam este seu modo de praticar. A maneira como ela se identifica com a prática de gestão educacional é retratada quando ela diz que o Secretário deve sempre considerar que a essência de seu trabalho é possibilitar a aprendizagem dos alunos nas escolas, ou seja, ela possui como princípio que a direciona em sua prática o compromisso com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos acima de qualquer coisa.

Como consequência, este compromisso, associado às suas experiências práticas (*practising attempts*) mencionadas anteriormente (referentes à postura do secretário presente como algo positivo), fizera com que Rita assumisse como **propósito (intenções)** uma dedicação e empenho com sua prática que não se limitava a atender as demandas das escolas que eram levadas até ela ou que estavam determinadas por lei. Para além, ela tivera como propósito a necessidade de vivenciar os diversos contextos de onde partiam estas demandas, além de outras demandas referentes a estes contextos que poderiam não chegar até ela por “canais” formais (ANTONACOPOULOU, 2015).

Por fim, ao dizer que para ela era difícil fazer algo por uma escola a qual não conhecia o cotidiano, Rita evidencia a influência do caráter encarnado (*embodiment*) de sua prática

em seu praticar. Uma vez que a prática representa um *status* participativo no mundo em detrimento de ser um fazer individual e isolado de qualquer contexto, e em função dos princípios que orientam Rita como praticante, ela era atingida em seu praticar por uma necessidade de envolvimento com estes contextos pelos quais era responsável, com o mundo no qual ela estava imersa (ANTONACOPOULLOU, 2007, 2008b, 2015).

4.3 NARRATIVAS DE RAUL

Raul tem 66 anos, residiu em Conquista entre os anos de 1977 e 2006, quando se mudou para o município de Asa Branca. É Bacharel em Ciências Sociais por uma Universidade Federal da Região Sul do País, de onde também é natural. Também iniciou mestrado em Política, não o concluindo, contudo. Atuou na Secretaria municipal de educação de Asa Branca por dois mandatos de quatro anos completos, entre os anos de 2001 e 2008. Atualmente encontra-se trabalhando como assessor de um Deputado Estadual do Estado.

4.3.1 Trajetórias de Vida de Raul Relacionadas à sua Atuação como Secretário Municipal de Educação

Ao ser convidado a construir relatos sobre experiências de vida as quais considerasse que haviam contribuído para sua atuação como Secretário Municipal de Educação do município de Asa Branca, Raul demonstrara certa dificuldade para iniciar sua fala, ficando alguns segundos em silêncio olhando pela janela da sala onde a primeira entrevista estava sendo realizada, em uma casa no município de Asa Branca onde trabalhavam naquela ocasião os assessores do Deputado X. Percebendo a dificuldade do informante em iniciar sua fala sobre o tema daquela primeira entrevista, o pesquisador decide “guardar” esta questão para o decorrer da entrevista quando o pesquisado se mostrasse mais à vontade para tratar da mesma.

Assim, após alguns minutos abordando de maneira livre alguns aspectos gerais acerca da prática de gestão da Educação, o informante foi questionado novamente pelo

pesquisador acerca de momentos ou fases de sua vida os quais ele considerava como tendo contribuído para sua atuação posterior como Gestor Educacional. Como resposta, Raul construíra a seguinte narrativa:

Narrativa 37

Isso é difícil, isso é difícil. Veja bem: sou um cara que entrou na Universidade e saí da Universidade aposentado. Qual o meu diferencial? Eu não fiz carreira acadêmica. O meu tempo todo na Universidade era uma Universidade em reforma. E sempre trabalhando em termos de trabalho político militante, e a diferença é que o que eu estou fazendo aqui é que hoje eu estou sendo pago para fazer algo que eu sempre fiz. Só isso (risos), entende? De assessoria. É uma realidade, mas eu não sei. É difícil. Em primeiro lugar, talvez o fato de eu ter feito [...] me tirou desse discurso hegemônico e dominante na universidade, que é tendencioso. Talvez esse mérito eu tenha. Talvez se eu fizesse um doutorado ou mestrado em educação, eu só seria aceito e progrediria se eu estivesse enquadrado naqueles cânones da academia.

O enredo desta narrativa caracteriza-se basicamente como uma autodescrição do que seria o diferencial de Raul em termos de sua formação, na qual ele aponta como central o fato de não ter se dedicado a construir uma carreira predominantemente acadêmica dentro do contexto universitário. Ao contrário, ele se posiciona na narrativa como um sujeito privilegiado por ter uma forte atuação fora da Universidade, como militante em movimentos políticos, bem como atuando como assessor em campanhas políticas.

A última frase desta narrativa, em especial, evidencia o motivo pelo qual Raul se vê como privilegiado por não ter construído uma carreira predominantemente acadêmica: ao dizer que “talvez se eu fizesse um doutorado ou mestrado em educação, eu só seria aceito e progrediria se eu estivesse enquadrado naqueles cânones da academia”, Raul evidencia possuir uma percepção de que o contexto acadêmico na Universidade, e neste caso especificamente o Centro de Educação, seria caracterizado pelo predomínio de um discurso hegemônico o qual resultaria em um contexto de coerção de pensamentos que não fossem alinhados a ele. Portanto, Raul considera que a base para sua atuação como Secretário Municipal de Educação fora seu histórico de atuação profissional e militante fora da Universidade, evidenciando um entendimento de que conseguiu assim o que não era possível como acadêmico naquele contexto: atuar com liberdade para tomada de posicionamentos diversos sem a pressão por parte de discursos hegemônicos os quais geravam um contexto tendencioso na Universidade.

As duas narrativas que seguem são trazidas para esta discussão por ilustrarem estas percepções de Raul, tendo sido a primeira construída por ele em resposta a um questionamento do pesquisador acerca do que especificamente tornava distinta sua atuação fora da Universidade, enquanto a segunda fora construída como resposta a um questionamento acerca do histórico de engajamento militante e entre partidos políticos.

Narrativa 38

[sobre a atuação fora da Universidade] Acho que da uma consciência mais libertária, mais aberta, menos dogmática, menos dogmática né. Isso certamente é jogo, se for ver [...]. Quando se está em um lugar político, por exemplo, a questão da tolerância é mais forte. Eu sou obrigado a conviver com o cara que é do PMDB, com gente do PT, etc. Não é o reino das verdades absolutas. A universidade está mais com a ética das convicções, né. Quando você está na vida pública se trabalha com a ética das responsabilidades, né. Voltar à velha distinção (risos), que Weber fez lá atrás. A ética da convicção é uma coisa muito forte na universidade. Orientação das [...]. Agora, de qualquer forma dentro da universidade eu fui presidente da ADUNI (Associação dos Docentes da Universidade) por quatro mandatos, eu tenho uma [...] Foram quatro mandatos, quase virei presidente sindical (risos). Eu estava na diretoria, e a deixei quando estava cumprindo o segundo mandato (pausa para responder mensagem no celular) em 2000. Eu tinha sido reeleito em 1999, eu estava cumprindo o segundo ano do mandato de dois, quando eu fui secretário. Eu tive essa militância sindical, mas nunca construí um quadrado dentro desse discurso, dos sindicatos. Eu sabia trabalhar, e na ADUNI eu consegui. Por quatro vezes eu fui eleito presidente da ADUNI, e ainda teve gestão que eu fui vice-presidente, né então, enfim.

Narrativa 39

[Ao ser questionado se sempre tivera engajamento político e partidário] Politicamente sempre. Fora da universidade. E dentro da universidade. Mas uma militância mais fora, e isso que qualifica, entre aspas, me desculpe a expressão, não é soberba, qualifica a minha militância. E não era uma militância estreita, sectária. **Pesquisador: em que sentido?** Não, porque pela militância que se tem hoje lá nestes coletivos radicalizados né (na Universidade). O grupo Antirracismo que acha que está acima da lei. Exigiram a demissão do [...] Não, temos o Estado de Direito. A universidade não decide, tem um processo jurídico. Tem o contraditório, a ampla defesa, tem gradação de pena. Não é assim: “não aceitamos nada que não seja demissão”. Então é muito triste quando se tem uma Universidade que se dobra a esse discurso. Entendeu? Eu estava no “IC 2”, fotografei, mas acabei mexendo em minha galeria e toda minha galeria, deu um azar “danado” [...] Mas se você for lá tem uma, tem uma “pichação”, você já viu? Diz seguinte: “Gostosa não é minha bunda, gostosa é a faca que vai cortar a sua [...]”. Essa “pichação” não é uma palhaçada, é a expressão política de um movimento político dentro da Universidade, né. Que são as lésbicas, o pessoal do [...], e as “feminazis”, algo assim. É um movimento que chama as mulheres de nazistas, na verdade, porque elas andam na Universidade com faca na bolsa. O desenho tem uma tradução né, tem uma materialidade. Andam com faca, ameaçam, bateram em um garoto esses dias lá, né, porque o olhar é assédio, né. Então essas coisas, esses discursos começaram a dominar a universidade de maneira muito forte. E tem-se que transitar dentro deles (risos). A universidade se tornou um lugar perigoso para se viver (risos).

A partir de uma leitura atenta da narrativa 38 nota-se como Raul caracteriza os contextos externos à Universidade como mais abertos (ou menos coercitivos) em relação à diversidade de pensamentos, fazendo contraponto ao contexto universitário apontado por ele como dogmático, aspecto este que justificara sua escolha por atuar predominantemente fora da Universidade. Contudo, contraditoriamente, Raul revela nesta mesma narrativa, a partir da décima linha, que tivera uma longa e intensa atuação na ADUNI, tanto como Presidente quanto como vice-presidente desta Associação.

Tal contradição está no fato de que, ao mesmo tempo em que Raul caracteriza a Universidade como um contexto coercitivo em relação à diversidade de pensamentos e posicionamentos (e Raul se posiciona como possuindo-os), ele relata ter assumido por quatro vezes o cargo de Presidente (e outras tantas vezes como vice-presidente) de uma instituição Universitária de peso, a ADUNI. Em função desta contradição percebida, foram feitas novas leituras no material no intuito de “desenterrar” em meio às narrativas de Raul elementos que permitissem inferir as razões que o levavam a caracterizar a Universidade como um contexto tão difícil de lidar.

Como resultado, a narrativa 39 é trazida uma vez que permite perceber que, na verdade, o que incomoda Raul não é a Universidade como instituição, mas o que ela permite: o não questionamento de grupos radicais presentes em seu contexto, como se percebe no trecho “então é muito triste quando se tem uma Universidade que se dobra a esse discurso”, referindo-se aos posicionamentos políticos do movimento Antirracismo dentro da Universidade. As duas próximas narrativas são trazidas para esta discussão, pois, além de permitirem um mergulho na compreensão de qual era a insatisfação de Raul em relação à Universidade, também permitem evidenciar quais foram as “fontes” que ele buscava para sua formação sobre Educação, uma vez que ele deixa claro que este processo não se dera da Universidade em função de seus desafetos com a mesma.

Narrativa 40

Como sou um cara que sempre gostei do Darcy Ribeiro, por exemplo, e fui o apoiar, e achava o CIEPs⁹ (Centros Integrados de Educação Pública) uma coisa brilhante [...] Eu fui formando uma visão sobre educação, Darcy

⁹ O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1000 alunos. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas, etc. No terceiro bloco fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes.

Ribeiro me ajudou nisso. Por acaso eu conheci Anísio Teixeira, que é [...] A Universidade não lê Anísio Teixeira. Caso você chegue no centro pedagógico de educação e perguntar: “Algum professor falou de Anísio Teixeira para vocês?”. Ninguém. Eu estava perguntando se Jair Gamaliel foi estudado. Em função das minhas atividades políticas eu tive algum nível de contato com discussões de políticas de educação. Mesmo as eleições no Estado, em todas elas eu estava em alguma equipe que estava preparando a campanha de fulano. Eu ajudei a fazer programas, “isso e aquilo”. Ajudei na campanha do Henrique para Prefeito de Conquista em 1988, ajudei na campanha que o Júlio perdeu a eleição para o Pedro. Eu tive este envolvimento que juntava atividade acadêmica como uma prática política relacionada. Eu colocava a educação dentro da [...] O aprendizado de gestão que se dá é colocando a mão na massa.

Narrativa 41

O Brasil é um país incrível. O patrono da educação no Brasil é um cara chamado Paulo Freire. Paulo Freire, que criou um método de alfabetização. Caso se pergunte qual a grande obra da educação, que ficou como marca, não se encontra, que foi Secretário de Educação em São Paulo. O que ficou como marca da educação de Paulo Freire em São Paulo? Não existe. O que o Paulo Freire deixou escrito, teorizado, sobre educação que fosse além daquele [...] “Educação bancária, educação da moral” [...] “Opressor, oprimido, revolução”. Essa vulgata marxista traduzida em uma linguagem pedagógica. Estamos em um país que nasceu um Darci Ribeiro, que deixou uma marca, na educação, na escola, na ideia de escola, que a escola em tempo integral segue, chegando à primeira escola em tempo integral do Brasil, na Escola Parque em Salvador, uma experiência revolucionária para ele. A Escola Parque é dos anos cinquenta. Era uma ideia que se teria uma escola que a criança entrasse tomando banho, com atividades o dia inteiro, e de tarde ela iria embora de banho tomado. Nos anos cinquenta, imagine isso.

O que se percebe na narrativa 40 é que, para além dos movimentos/grupos considerados por Raul como extremistas presentes na Universidade, o que o descontentava de maneira mais específica era o fato do Centro de Educação não abarcar em suas discussões autores que ele considerava importantes. Assim, nota-se que ele percebia o CE (Centro de Educação) como um contexto fechado a discussões diversas, que abarcassem diferentes visões sobre educação, uma vez que ele não se identificava com as aquelas que eram lá abordadas.

Para auxiliar no entendimento desta insatisfação de Raul com o CE, é trazida para esta análise a narrativa 41, na qual Raul claramente evidencia que a Educação no Brasil é discutida majoritariamente a partir do que ele considera como apenas uma entre as muitas abordagens possíveis, sendo ela a visão marxista de educação. Como meio de justificar esta sua percepção, Raul faz um comparativo entre Paulo Freire e Darci Ribeiro, de maneira a questionar o título de patrono da educação dado ao primeiro, que em sua visão não contribuíra de maneira prática para a educação, enquanto o segundo,

apesar de ter contribuído pragmaticamente para a educação, sequer é contemplado nas discussões nas Universidades, como ele claramente apontara na narrativa 40.

Assim, após expor tais questões como sendo as responsáveis por gerar nele descontentamento e não identificação com as perspectivas de educação na Universidade, percebe-se na narrativa 40 que sua formação de concepção de educação se dera pragmaticamente a partir de suas atividades políticas, bem como a partir de suas experiências de assessoria nas diversas eleições nas quais participou. Em resumo, como ele mesmo diz ao final desta narrativa, seu aprendizado sobre gestão no âmbito educacional se deu colocando a mão na massa.

Portanto, destinando atenção à maneira como Raul se posiciona no decorrer de sua fala (RIESSMAN, 2008), nota-se que ele novamente se apresenta como alguém privilegiado, desta vez por considerar que, por meio de sua atuação prática como militante ou assessor político, ele tivera a oportunidade de ter contato com pensamentos de figuras públicas atuantes no contexto da gestão da Educação (como Darcy Ribeiro) e acadêmicas (como Anísio Teixeira) os quais não eram considerados em meio às discussões sobre Educação na Universidade.

Outra vivência resgatada por Raul como contribuinte à sua atuação posterior como Secretário de Educação foi o trabalho como Docente na Universidade Federal. Ele recorda que trabalhou por cinco anos no curso de Comunicação, tendo dado aula posteriormente vários outros cursos, como Administração, Direito e Medicina, uma vez que ele relata que, naquela ocasião, o Departamento de Ciências Sociais tinha presença muito forte dentro da área básica dos diferentes currículos. A narrativa a seguir retrata como se deram algumas destas experiências como professor da Universidade.

Narrativa 42

Eu passei por diversos cursos na Universidade. Até na Administração eu dei aula. Quando eu voltei para a universidade em 2009, no segundo semestre de 2008, na verdade, eu fiquei trabalhando nessas disciplinas de Introdução, na Contabilidade, e às vezes até na Economia. Mas quando eu voltei já foi outra história. Quando você fica dez anos [...] E sempre dentro do processo de interação fora da universidade, que te dá uma visão bem diferenciada em relação ao cara que tá ali dentro de um casulo. Limitado àquela leitura “acadêmica”, aquela totalmente dentro [...] Dentro de um universo hegemônico que define o certo e o errado. Quando tem-se que se policiar sobre a forma como se fala, é um negócio muito complicado, é um estado quase “policialesco” como está montado na Universidade hoje. Politicamente correto é um [...] olha, é uma herança americana, essa herança é maldita. Não

se pode chegar em um auditório e [...] E se é obrigado a dizer “boa noite a todos e a todas”, se não falar você vai ser criticado. E eu encontrei uma saída “Boa noite aí essa plenária” (risos). Não sou obrigado a estar dentro da camisa de força do pensamento hegemônico (risos). Entendeu? Porque se é obrigado a dizer “boa noite a todos e a todas”. “Presidente e ‘Presidanta’”. E acreditar que as mulheres entrando na política você tá qualificando a política. Sou totalmente favorável a ter mulheres na política, acho que tem que aumentar. Agora pelo fato de ser mulher vai qualificar? Não. Tanto é que o que a Dilma está mostrando aí que [...] (risos). Essas coisas da hegemonia cultural que vem da universidade são coisas que eu felizmente eu sinto ter me livrado (risos).

É interessante notar que Raul inicia esta narrativa sinalizando que o enredo da mesma seria referente às suas experiências como professor Universitário, mas, já nas primeiras linhas, observa-se como ele reorganiza sua fala de maneira que o enredo é construído referindo-se a seu mérito por não ter ficado “preso” à realidade universitária, uma vez que destaca que sempre fizera questão de ter uma forte interação fora da mesma. Assim, nota-se que, para Raul, foi mais importante destacar as características as quais ele reprovava na Universidade do que ressaltar aspectos ou relembrar momentos vivenciados por ele como professor na mesma, tendo visto que o que os elementos que são trazidos por um narrador em seu relato não são aleatórios, mas propositalmente funcionais.

Portando, tendo em mente a função desta narrativa criada por Raul, percebe-se uma inquietação significativa por parte dele com relação ao contexto universitário, uma vez que ele não poupa adjetivações negativas a este, como ao compará-lo a um casulo no qual vivem aqueles que não experimentam os contextos externos à Universidade, ou universo hegemônico que define o certo e o errado, ou ainda um contexto o qual se caracteriza por um estado quase “policialesco”. Paralelamente, ele posiciona-se de maneira ativa em sua narrativa, como alguém que fora capaz de resistir a tal contexto, como se observa no trecho em que ele refere-se a maneira como se dirigia a pessoas em uma assembleia, ou ainda quando diz que não era obrigado a estar “dentro da camisa de força do pensamento hegemônico (risos)”. Assim, a partir de toda esta construção narrativa, evidencia-se que sua intenção é se posicionar como um sujeito diferenciado, como se percebe na última frase deste relato: “Essas coisas da hegemonia cultural que vem da universidade são coisas que eu felizmente eu sinto ter me livrado (risos)”.

A narrativa a seguir é criada por Raul no intuito de representar seu histórico de atuação político-partidário, tratado por ele como relacionado à sua atuação posterior como Gestor Educacional.

Narrativa 43

Eu tenho uma atuação política longa. Mais recentemente, evidentemente eu trabalhei em todo processo de formação do PT, fiquei muitos anos na militância do PT, e saí em um momento que, por discordâncias, em função de uma série de coisas que se colocavam aí e que pra quem [...] Eu estava lá em Pitangueira, quando começa o processo que antecedeu os “Mensalão” e os “Lava-Jato”, entendeu? Já tinha [...] Quando eu vi [...] Eu acompanhei licitação, eu prestei serviços para administração, de governo Petista, mas chega um momento que se sabe e se fala: “O negócio se perdeu de vez”. Os esquemas são complicadíssimos, e o sectarismo, né, você ter como estratégia política se comprar tudo para se capitalizar politicamente. Vota contra [...], vota contra a lei de responsabilidade fiscal, vota contra o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), vota contra [...] Está entendendo? como politicamente [...] Vira tudo uma questão do ponto de vista político, e chega em um nível que “não dá”. Tem-se que trabalhar no nível da responsabilidade. E o país? Tem que ter algum nível de responsabilidade com o país. Não podemos fazer tudo em função [...] “Eu vou tentar derrubar tudo, ser contra tudo, porque se tudo fracassar vai ser a condição do meu sucesso”. Chega um momento em que há uma, olha “não da não”.

Raul constrói esta narrativa no intuito de representar a partir dela seu histórico de atuação político-partidária. Uma vez que ele tivera muitas diferentes atuações às quais ele poderia recorrer para representar este seu histórico político, como ele retrata ao dizer “eu tenho uma atuação política longa”, o fato de ele escolher falar acerca de sua atuação enquanto filiado ao PT sinaliza que a mesma tivera algum significado relevante para ele.

Percebe-se que sua história com o PT não é “apenas” longa, mas profunda, uma vez que ele participara inclusive na formação deste partido. Contudo, o que se observa já a partir da terceira linha é que a construção deste seu relato se dera como mecanismo para informar que, embora tendo um longo e profundo histórico com um partido político, ele não compactuara com certas práticas do mesmo ao perceber que estas estavam caminhando para um contexto de irresponsabilidade para com o País. Portanto, a função desta narrativa é servir de exemplo sobre como Raul se posiciona como sujeito que prioriza a responsabilidade para com a sociedade em detrimento de priorizar jogos políticos que favoreçam o grupo partidário ao qual pertencia, ao ponto de se desligar deste com o qual tivera uma longa e significativa atuação política.

Por fim, a narrativa a seguir retrata como se dera a entrada de Raul na Secretaria Municipal de Educação de Asa Branca. Além disso, esta narrativa também permite entender um pouco mais sobre o histórico de atuação político-partidária de Raul, abordado na narrativa anterior.

Narrativa 44

Quando eu viro Secretário, eu viro na condição de uma pessoa que chega com um perfil técnico na Secretaria, que não tá entrando, que não é filiado a nenhum partido, não tem partido nesse momento né, e não tá na cota de distribuição, na cota partidária. Eu “to” na cota pessoal do Prefeito, não é?. Por exemplo, quando eu cheguei aqui (em Asa Branca), o PT reivindicava esse lugar, achava que era da cota do PT. Tinha outras pessoas que disputavam, por acaso eu estava acompanhando a luta política, não sabia que ia ser convidado. Aí um deles me chama, para pedir meu apoio: “Preciso indicar companheira fulana, que é do PT, que é um partido com uma relação histórica com a educação”. Mas eu não sabia que eu ia ser indicado (risos). Aí chegou outro vereador [...]. Quinze dias antes da posse o Weverson me chama e me convida para ser Secretário. Eu fui para uma reunião com o Weverson achando que ele iria propor que eu, trabalhando com pesquisas eleitorais, e eu trabalhei muito tempo com pesquisas eleitorais né, nosso grupo foi pioneiro nesse tipo de pesquisa no Estado. O primeiro grupo que se forma para trabalhar com pesquisa é o nosso grupo da Universidade. Não se tinham empresas [...]. Eu achei que ele estava me chamando para conversar o seguinte: “Olha...”, para fazer uma proposta de trabalho do tipo: “olha, vou chamar aí pra você ser responsável pelas pesquisas de avaliação da gestão no decorrer do meu mandato”. Mas ele me chama para ser Secretário da Educação, quinze dias antes da posse, praticamente. E aí foi tudo uma correria, porque eu tive que largar a ADUNI, renunciar ao mandato, preparar um programa de gestão. Foi uma correria. Aí fiquei né, quatro anos, digamos assim, sem ter vinculação partidária e tal. Dentro da ADUNI tinha gente que tentava até [...] a plenária, diz que até deram uma notinha que eu sei quem passou na época, que havia uma insatisfação dos partidos que compunham a base do governo, porque o PT tinha uma posição muito grande, porque tinha os Secretários lá e o Secretário de Educação Raul, e era uma forma de [...] E eu já estava desfilado do PT. O Weverson sabia que eu estava desfilado do PT. Foi uma tentativa de reivindicar o cargo para ele. Aí eu vou me filiar ao PDT no segundo mandato, com a perspectiva de poder ser um nome que pudesse suceder o Weverson. Eu me filio ao PDT, nessa perspectiva. Ou seja, eu faço aquilo que o Fausto fez no município de Sucupira, de ser o possível candidato a sucessão. Aí eu vou me filiar ao PDT não por identidade política, era o partido do Prefeito. Tudo bem que caso venha para mim na época, bem ou mau, eu sempre fui conhecido como uma pessoa que gostava do Brizola, que gostava do Darcy Ribeiro, né. E o PDT não era uma coisa estranha para mim, politicamente falando. E depois da administração eu acabei me filiando ao PV (Partido Verde). E agora, evidentemente, eu não estou mais filiado ao PV. Agora eu estou nesse projeto do mandato do Weverson (PDT).

Já no início deste relato, Raul se preocupa em se apresentar como um sujeito que fora nomeado ao cargo de Secretário de Educação em função de suas competências técnicas em detrimento de quaisquer articulações políticas. Ao dizer que, por não estar filiado a partido nenhum naquele momento e, dessa maneira, não ocupara o cargo fazendo uso de nenhuma “cota de distribuição”, ou ainda “cota partidária”, ele evidencia que não era incomum que as pessoas fossem indicadas a tal cargo em função de articulações político-partidárias em detrimento de questões apenas técnicas. Logo, de maneira a diferenciar sua indicação em relação àquelas indicações feitas em função de arranjos políticos, ele destaca nesta narrativa que assume a gestão da Educação estritamente em

função das capacidades técnicas possuídas por ele e reconhecidas Pelo Prefeito de Asa Branca.

Outro aspecto trazido por Raul que evidencia que era comum que as indicações a Secretário comumente seguissem questões de interesse político-partidário refere-se ao fato de que o PT aparece em seu relato como partido que reivindicava o cargo de Secretário de educação para si. Assim, além de apresentar o PT como um partido que considerava ter a educação como de sua “cota”, ou seja, como de seu direito, Raul faz uso de uma narrativa de uma pessoa filiada a este partido como estratégia para validar esta sua visão de que as indicações para secretário de educação seguiam uma lógica partidária, representada pelo trecho “preciso indicar companheira fulana, que é do PT, que é um partido com uma relação histórica com a educação”.

Por fim, outro aspecto interessante deste relato refere-se ao fato de que, embora Raul tenha feito questão de iniciar sua fala destacando ter sido indicado à Secretário em função de seus atributos técnicos em detrimento de articulações político-partidárias, ao final desta mesma narrativa ele revela que filia-se ao PDT durante seu segundo mandato como secretário no intuito de ser um possível nome a suceder o Prefeito. Dito isso, ele faz uso de duas estratégias para “legitimar” esta sua atitude: em primeiro lugar, ele menciona um caso no qual um Secretário de Educação conhecido de um município próximo procede da mesma maneira e, em segundo lugar, argumenta que, apesar de ter se filiado ao PDT por este ser o partido do Prefeito e não por possuir identidade política com o mesmo, este partido “possuía” figuras públicas as quais ele admirava, logo, “não era uma coisa estranha” para ele, “politicamente falando”.

4.3.2 Fragmentos da Prática de Gestão de Raul como Secretário Municipal de Educação

Ao chegar ao local de trabalho de Raul para a realização de uma das entrevistas, o pesquisador solicitou permissão para iniciar a gravação e, tendo resposta positiva daquele, iniciou um diálogo descontraído com vistas a deixar o informante à vontade para a entrevista. Como assunto neste primeiro momento, o pesquisador comentou sobre o fato de ter observado que, ao fazer o levantamento sobre a quantidade de Secretários

de Educação aptos a participar da pesquisa, não encontrou mais do que quatro sujeitos, uma vez que em todas as Secretarias da Educação consultadas o que se percebeu foi que a maioria dos Secretários Municipais de Educação não chegam a permanecer um mandato completo no cargo. Tendo dito isso, Raul construiu as seguintes narrativas como resposta.

Narrativa 45

O que nós temos é uma marca da descontinuidade na gestão pública nesta área na Grande Conquista, na área das Secretarias de Educação. Isto porque os Prefeitos não percebem como uma área que é uma política pública relevante, onde se teria como eixo a questão da qualificação técnica do exercício da função. A educação, assuntos sociais [...] Nessas Secretarias fica o sabor da acomodação dos interesses políticos, da composição dos partidos. E há raras exceções em algumas áreas nas quais não se tem [...] Nas quais se tende a considerar o secretário excluído no sentido de: “Olha, ele tem perfil, e ele está sendo escolhido por uma qualificação técnica para tocar um projeto dentro da política de educação.” Nestes casos a questão da educação não irá ficar no sabor das conveniências políticas, das oscilações do mercado, etc. Este é o padrão. Não tem saída. Mesmo, digamos, em questões que foram um pouco melhor sucedidas, há certas gestões neste período, que não deixam de ser boas gestões [...] No primeiro mandato do Alexandre a questão da Secretaria também oscilou ao sabor da questão do projeto político. Tanto que o Fausto acaba como Secretário da Educação apenas para se “cacifar” enquanto candidato a Prefeito. Caso contrário, caso não fosse esse detalhe, eu acho que talvez ele nunca ultrapassasse os muros de uma Secretaria de Administração. Ele acabou transitando com **assunto** social, tudo no sentido de se instrumentalizar para seu papel político.

Narrativa 46

A educação não é pensada, no sentido de que a escolha do secretário é um processo dos critérios de saber fazer as oposições, as coalizões [...] Ela não é respeitada enquanto uma política pública que tem a qualificação, a gestão como qualificação técnica e a questão da continuidade. A descontinuidade é uma marca muito forte nas administrações. Como resultado não se pensa deste jeito que eu estava colocando. Está certo que se tende à acomodação, mas a descontinuidade vira uma marca. E então, têm-se dois níveis como problema da elite política brasileira, da baixa taxa de república da política brasileira, que o administrador entra no sentido de desfazer a política do outro. Então: “Só posso me afirmar, colocar a minha marca, caso eu transforme o legado do outro em uma herança maldita”. Entra-se para colocar o epíteto de herança maldita na gestão anterior. Caso eu não faça isso eu sou um fracassado, e para fazer isso eu tenho que desmontar as políticas. Isso gera [...] Quer dizer, desmontar as políticas na área de educação, e da saúde, é um crime, porque gera exatamente a descontinuidade. E mata. Começa-se um grande projeto, e quando ele está amadurecendo entra outro governante e passa por cima, e faz [...] Isso que eu digo é o déficit de republicanismo da política brasileira, o governante achar que tem que entrar para desmontar o trabalho anterior.

A importância destas falas de Raul reside no fato de evidenciarem a descontinuidade como característica marcante das gestões das Secretarias de Educação. Tal

descontinuidade se dá uma vez que os Prefeitos utilizam do cargo de Secretário de Educação como moeda de troca para a garantia de seus interesses políticos, uma vez que estes sujeitos são apontados por Raul como não percebendo, em geral, a Gestão Educacional, bem como outras relacionadas às questões sociais, como uma Política Pública relevante.

Assim, Raul aponta que são poucas as vezes em que um indivíduo é escolhido para o cargo de Secretário de Educação em função de suas competências de gestão alinhadas ao mesmo, bem suas capacidades técnicas, ou seja, por ser um sujeito que tenha condições de construir e gerir um projeto que sirva à política educacional. Em função deste cenário, a educação acaba não sendo gerida em função de seu propósito principal que é a garantia e qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos de cada unidade escolar do município, mas, ao contrário, serve muitas vezes como ferramenta para articulações político-partidárias bem como de interesses de mercado.

A narrativa 46, por sua vez, evidencia outro elemento que contribui para a descontinuidade da gestão educacional, apresentada na narrativa 46 como referente aos jogos de interesse político-partidários: o entendimento de que, para se firmar enquanto gestão bem sucedida, é comum que Secretários de Educação desmontem programas iniciados nos governos anteriores ao assumirem a rede de um município. Neste ponto, observa-se a identidade do gestor como aspecto diretamente influente em seu fazer gestão, ao ponto de desconsiderar projetos de gestões anteriores em função da criação de novos procedimentos que o representem, independente se aqueles da gestão anterior tinham bons resultados e uma aceitação positiva com a comunidade ou não.

Como meio de ilustrar como se dá descontinuidade na gestão educacional, Raul traz o exemplo de Fausto, um sujeito que deixa o cargo de Secretário de Administração e passa para a Secretaria de Educação, uma vez que ele tinha articulações políticas com o Prefeito do município no intuito de sucedê-lo e a Secretaria de Educação era vista comum *locus* potencial para sua campanha. A narrativa abaixo é trazida a esta discussão uma vez que permite aprofundar o entendimento sobre o impacto prático desta dinâmica de jogos de interesses no contexto da Gestão Educacional.

Narrativa 47

Imagine um secretário trabalhar com a perspectiva assim: “Eu estou aqui, mas a minha Secretaria está sendo permanentemente negociada, em função dos arranjos que o Prefeito tem que fazer para garantir a reeleição”. Complicadíssimo. Essa é a situação do município de Sucupira hoje. E, evidentemente, nos municípios, sempre está na bolsa de aposta, em função de poder organizar as possíveis composições políticas. Foge desse esquema, que eu falei, a primeira indicação do Lucas, na direção do primeiro mandato, e a Rita em Crispado. Mas a Rita ainda tem um diferencial, que é o seguinte: Ela foi um perfil excelente de secretária, com toda qualificação técnica, mas obedecia rigidamente os critérios partidários. Caso ela não fosse do PT ela não seria secretária. Foi uma indicação partidária. O PT tem essa política de entender que a educação é a política marca do partido, e só quem saberia fazer educação no Brasil era o PT. Então, o PT não abre mão da educação. E se explica, então, na gestão do João, do PT, colocar a Rita. Altamente qualificada, mas estritamente obedecendo ao critério partidário. E a mesma coisa em Conquista. Elis foi pelo critério de não apenas ser partidário como ser da corrente do Júlio. Mas neste caso deu certo: Obedece-se o critério partidário, o critério da corrente do partido, e o jogo que se tem que fazer entre as correntes, mas preservando a questão das qualificações técnicas. Um ponto [...] Foi bom, no caso da Rita foi uma boa escolha. Foi partidária, mas foi uma boa escolha. E o Júlio, meio mau, tentou seguir isso porque fez a escolha de duas pessoas ligadas à educação na Universidade.

A partir desta fala de Raul, nota-se que é comum que o Secretário de Educação tenha que trabalhar com a angústia que é a grande probabilidade de que sua gestão sofra interferências externas à sua prática, como advindas dos Prefeitos, por exemplo, uma vez que estes comumente usam das Secretarias de Educação como meio para negociar arranjos políticos que o beneficiem e em prol de sua reeleição ou da reeleição de alguém de sua aliança político-partidária. Este relato, portanto, caracteriza a Gestão Educacional como constantemente em contato com outras práticas que, ao se apresentarem como guiadas por **propósitos/intenções** nitidamente distintos dos que a orientam, culminam em **tensões inter-prática** naquele contexto organizacional (ANTONACPOULOU, 2007, 2008b, 2015).

A próxima narrativa, por sua vez, é inserida nesta discussão uma vez que aborda aspectos que tornam a Gestão Educacional incerta no que se refere à implementação de projetos por parte do Secretário de Educação.

Narrativa 48

Aqui no Estado será criada uma escola, chamada Escola Renovada, que irá nas escolas [...] Caso se pergunte, de forma autoritária, de cima para baixo, de forma arrogante, prepotente, enfim: Qual a identidade dessa escola? O que ela significa neste bairro? Tem que discutir. Há coisas básicas quando se vai pensar na escola. Tem-se que pensar o seguinte [...] Todo mundo quer a fórmula mágica, então, “vamos fazer a escola integral”. A escola integral é algo que atende a todos os alunos? Não, isso pode ser um problema para as famílias. Pode ser. A escola em tempo integral, o ideal é que se possa ter para todos. Eu não posso chegar em uma comunidade pobre, por exemplo [...] Ir

em Coqueiro, por exemplo, e decidir botar a escola integral naquela lugar. Não dá, em primeiro lugar, porque eu irei desconsiderar uma questão básica nas estratégias das famílias. Isso significa que, provavelmente, as garotas com dezesseis anos que estão naquela localidade cumprem funções essenciais dentro de casa. A mãe trabalha e quem cuida das crianças, e dos filhos mais novos, é exatamente essa menina de quinze ou dezesseis anos. É ela que cozinha, que leva os meninos na escola, ou na creche. Ela tem uma função básica dentro da família que se desestrutura, a organização familiar se desestrutura. “Ah, ela vai ter que ficar o tempo inteiro dentro da escola”. A outra questão, só para dar dois exemplos, é que não se pode ignorar a questão dos territórios hoje. Existe uma ‘territorização’ da juventude, está ‘tudo dominado’. O menino de Coqueiro não pode entrar em Vila Canário. Caso entre, no mínimo pode ocorrer o risco dele [...] Caso ele se meta a namorar uma menina na outra localidade, ele corre o risco de levar umas pancadas. “Eu vou pegar os meninos lá em Coqueiro e levar para uma escola em Vila Canário. E aí? Os jovens de Vila Canário vão receber com flores, abraços, e beijos?”. Quando ele namorar a primeira garota da outra região alguém pode se candidatar a cadáver. Então, essas coisas básicas tem que ser respeitadas. Mas aí, deixe-me voltar para o eixo.

A implementação de qualquer projeto por parte do Secretário de Educação é apontada nesta narrativa como sendo um procedimento referente à prática de Gestão Educacional o qual demanda do gestor considerar a comunidade afetada em todo o seu processo de planejamento e execução. Fazendo uso do exemplo do projeto Escola Renovada, Raul evidencia questões problemáticas que podem ser criadas uma vez que o gestor não considere todos os sujeitos envolvidos no projeto durante seu planejamento, ou seja, agindo de maneira isolada em detrimento de um praticar relacional (WATSON, 2005).

No caso da criação da Escola Renovada como um projeto de escola integral, Raul aponta que não foram levadas em conta questões específicas relativas aos diferentes bairros onde foi implementada, atitude que é vista por ele como autoritária e arrogante, uma vez que desconsidera as diferentes realidades das comunidades nas quais estas escolas são criadas, tratando as diferentes regiões e suas peculiaridades de maneira padronizada. Ao se referir aos possíveis impactos que esta atitude teria em dois bairros próximos e muito carentes do município Sucupira, Raul demonstra que ignorar elementos como conflitos entre comunidades ao criar uma única escola que atendesse a vários bairros, bem como ignorar as maneiras pelas quais se dá a configuração das atividades dos membros das famílias nestes bairros, por exemplo, poderia resultar em graves problemas de violência e desorganização de aspectos importantes das estruturas familiares.

Portanto, estes relatos evidenciam como é importante que o gestor educacional não trate a rede pela qual é responsável como um sistema mecânico passível de ser pensado,

organizado e gerenciado por ele individualmente e de maneira puramente objetiva. Ao contrário, o planejamento de qualquer projeto referente à rede deve ser pensado pelo Secretário de Educação de maneira a considerar os diversos processos relacionais e subjetivos que permeiam os contextos que a constituem, uma vez que estes não são estáticos, mas encontram-se em constante movimento de reconfiguração. Assim, a gestão do Secretário de Educação é vista como um processo contínuo de troca, negociações, compromissos e conflitos uma vez que não depende apenas dele como gestor, mas é principalmente produto de suas interações com os demais sujeitos e contextos com os quais lida em seu cotidiano (WATSON, 2001, 2005; CUNLIFFE, 2014).

As três narrativas a seguir, por sua vez, são trazidas para esta discussão uma vez que evidenciam qual a concepção de educação possuída por Raul, permitindo aprofundar o entendimento acerca de sua prática como Gestor Educacional. A primeira narrativa foi construída por ele em resposta ao questionamento do pesquisado sobre o que ele compreendia significar a Gestão Educacional, enquanto a segunda e a terceira se referem a exemplos dados por ele referentes ao impacto que concepções distintas de educação possuem na gestão educacional em prática.

Narrativa 49

É uma questão complicada, o que é gestão. Eu acho que a gestão educacional [...] A gestão é algo bom, qualificável. Existe gestão e existe gestão educacional. Evidentemente, a gestão diz respeito a uma série de predicados, que envolvem a eficiência, capacidade, competência, habilidades, e etc., na condução de um determinado negócio ou atividade. Ok. Acho que a gestão educacional vai um pouco além disto. Ela, evidentemente, envolve competências, habilidades, ter-se [...] Fugiu-me agora. Essas coisas, como saber articular o conjunto de recursos que se dispõe para obter determinados resultados, e assim vai. O educacional eu acho que vai um pouco além, porque o educacional tem se que colocar uma coisa chamada paixão, coração, sentimento, sensibilidade. Porque a educação [...] E eu estou falando isso porque estava comentando agora, lá em cima, por coincidência, outra coisa. A educação não é uma questão meramente quantitativa. A educação envolve elementos de subjetivamente, de tal ordem que não são quantificáveis. Eu estava comentando agora: o governo (do Estado) está fechando escolas. A questão de fechar escola não pode ser um número, do tipo: “Em função da racionalização econômica eu fecho uma escola”. Eu irei ter ganhos econômicos, mas que não serão educacionais necessariamente. Ao invés de duas turmas eu terei uma turma, e vou poder utilizar recursos, e ter menos professores, menos pessoal de limpeza, menos salas para limpar e menos prédios para fazer manutenção. Mas as escolas são símbolos, por exemplo, em determinadas comunidades, elas representam uma identidade cultural, elas estão no imaginário de uma população. A escola cria a identidade das pessoas. E isso não é quantificável. Eu me lembro quando era garoto eu peguei uma experiência em Porto Alegre. Em Porto Alegre existia uma

escola, que existe até hoje, que não tem o significado que ela tinha nos anos cinquenta e sessenta, e que chamava “Julinho”. O maior símbolo de orgulho que um estudante gaúcho podia ter era ser aluno do “Julinho”, era uma glória. E esse “eu sou Julinho” dava uma identidade, estava envolvido em uma série de simbolismos. Dava status social, prestígio. Havia paixão envolvida naquela relação com a escola. E se tinha outras escolas pelo país onde se tem essa relação. Então, a gestão educacional é uma gestão que caso fosse levado em conta apenas à questão de melhores resultados entre meios e fins, qualquer engenheiro ou economista daria conta. Os engenheiros e os economistas são um desastre porque os faltam, quer dizer, aquilo que eu estou falando, o sentimento para pensar a educação. É preciso saber como se abraça um professor, saber como se visita uma escola, saber como se relacionar com os alunos. É preciso entender as angústias que aquelas pessoas adquirem no dia a dia, e uma série de coisas que estão presentes na vida da escola, que tem que saber trabalhar, como a questão da violência e a questão da merenda.

Narrativa 50

A capacidade do governo Silva de gerar marketing negativo é um exemplo. Olhe para aquele Secretário da Educação, ele parece um oficial da Gestapo¹⁰. Parece um oficial da gestapo. Eu não sei a formação dele, mas parece que [...] O impasse não é um preconceito quanto a profissão mas o impasse é ele. Ou é engenheiro ou economista, só pode ser. Para trabalhar na lógica que ele tenta operar, ou seja, “nós descobrimos que se terão melhores resultados”, e que ele não fala que são econômicos, mas são. É isso que ele está preocupado: são noventa e sete prédios, que custam caro, e vai poder demitir, digamos, mil professores, porque se juntando turmas pode-se ser feito, e coisas deste tipo. E quando se trabalha somente nesse nível, acaba sendo um desastre. É o exemplo que se está tendo no Espírito Santo também. A Secretaria do governo está preocupada com o quê? A lógica é essa: “Vamos juntar turmas porque eu estou tendo ganho de escala, economia de custos, porque onde eu tinha uma sala com vinte e cinco, ou uma sala com quinze, eu terei só uma sala de quarenta. Ao invés de dois professores eu terei só um”. Ao mesmo tempo em que se faz esse ajuntamento “vamos fechar escolas, porque já não [...]”. É o caso da escola que os meninos [...]. E vamos pensar em um projeto, e a sociedade que tente entender, ou seja, deve ser burra e idiota para que entenda que o nosso projeto é o melhor. E vamos atropelar, passar o trator, vamos [...]. Quando eu falo da sensibilidade social, da possibilidade mínima de diálogo [...] A questão da escola é: os caras decidiram, e era é uma marca de campanha, e “temos transformar em realidade”, “foda-se” a opinião pública, “foda-se” os alunos. Não se conversa, é uma decisão que o governo tomou, ponto. O governo é autossuficiente.

Narrativa 51

Eu estava comentando sobre isso agora. Eu acabei de escrever isso em um voto que eu estava dando em uma petição pública: não feche nenhuma escola. É o caso Estevão Martins, foi à pessoa que mais escreveu sobre essa arrogância, dessa construção tecnocrática autoritária. “Nós os técnicos somos qualificados, nós sabemos as melhores soluções. A sociedade é inepta, e cabe [...] Nós estamos fazendo o melhor para ela, caso ela não tenha capacidade de entender ‘foda-se’ a sociedade, o certo somos nós”. Nós estávamos brincando ontem que faz falta nesse caso o Estevão Martins. O Silva faça-nos o favor. Política pública afeta milhões de pessoas, mexe com a vida das pessoas. Então, tem que se conversar com as pessoas sobre como elas irão receber isso, e o que é melhor. Então, para mim é isso. Para voltar, a gestão

¹⁰ Polícia Alemã criada no Governo Nazista.

educacional não faz parte, ela não se reduz a uma questão de um conjunto de competências técnicas. Como eu falei, caso fosse isso bastava colocar um economista ou engenheiro para gerir. Educação não da certo com engenheiros e com economistas.

Nota-se nestes relatos que Raul faz uma distinção entre gestão e gestão educacional como estratégia para diferenciar esta, entendida por ele como um tipo específico de gestão, em relação àquela, entendida por ele como uma atividade geral a qual não compreende as particularidades do contexto da educação. Esta estratégia é adotada uma vez que ele demonstra ter um entendimento de que o conceito geral de gestão se refere a uma atividade que se refere basicamente à aplicação de questões quantitativas, econômicas ou como o exercer de competências e habilidades em busca de eficiência.

Percebe-se que Raul caracteriza gestão em termos gerais de maneira e chamar a atenção para as particularidades da Gestão Educacional, uma vez que acredita que esta, apesar de também envolver questões como eficiência econômica, também engloba questões subjetivas que não são passíveis de serem quantificáveis. Este seu entendimento pode ser identificado no trecho “a questão de fechar escola não pode ser um número, do tipo ‘em função da racionalização econômica eu fecho uma escola’. Eu irei ter ganhos econômicos, mas que não serão educacionais necessariamente”.

Estas falas de Raul sinalizam como a gestão educacional leva em conta questões tanto racionais quanto emocionais, no sentido de que os sentimentos, sejam dos gestores, professores, alunos, pedagogos, ou quaisquer outros sujeitos deste contexto são tão relevantes para sua dinâmica quanto a busca racional por questões econômicas por meio de procedimentos formais, por exemplo (WATSON, 2005; CUNLIFFE, 2014). Portanto, quanto menos o gestor educacional considera tais aspectos subjetivos provenientes dos processos relacionais os quais permeiam a gestão educacional mais ele fica propenso a criar impasses negativos em seu praticar.

A partir do trecho “o educacional eu acho que vai um pouco além, porque o educacional tem se que colocar uma coisa chamada paixão, coração, sentimento, sensibilidade”, na narrativa 49, nota-se como a gestão do Secretário de Educação não se resume, na perspectiva de Raul, apenas a algo que é feito, em termos de ações mecânicas deslocadas do mundo que os cerca. Para além disso, trata-se de uma prática que carrega um modo de ser, um processo relacional entre indivíduos que gera um contexto de contínua reconstrução de significados entre os mesmos, representando assim um

processo intimamente dependente do que é sentido (CUNLIFFE, 2001, 2014). Questionado pelo pesquisador acerca dos momentos que marcaram sua atuação como Secretário de Educação, Raul constrói as duas seguintes narrativas:

Narrativa 52

Qual foi o primeiro desafio? O desafio é que sai de uma instituição como a Universidade, extremamente complexa, uma instituição nacional, com parâmetros de eficiência. E que cada professor possui uma sala, com biblioteca, e se tem toda estrutura de trabalho montado, e etc. E caí em uma Secretaria de Educação que [...] A cara das Secretarias de Educação, na época [...] Como eu já falei, era em um momento de transição, entrando no terceiro ano de vigência do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que colocou uma nova realidade em termos do financiamento da educação municipal, e que a partir de então os municípios passam a ter recursos para trabalhar com uma perspectiva de municipalização, do Sistema Municipal de Educação, de uma rede de escolas. Eu caio em uma Secretaria de Educação que funcionava no que era quase um porão do antigo clube olímpico, em Asa Branca. Era um grande salão, um clube, onde botaram divisórias, e no meio do salão havia um cubículo que ficou como a sala do Secretário de Educação. E quando chovia, enchia de balde para todos os lados, porque não gotejava, entrava água para tudo quanto era lado. As canaletas eram canais por onde a água também descia. Descia os fios e descia a água nos dias de chuva. Ela era tão bem aparelhada que ela tinha dois computadores, um quebrado e outro que funcionava. Dois computadores era o que se tinha dentro da Secretaria de Educação. Muitas pessoas do apoio administrativo eram muito despreparadas, não conseguiam escrever um ofício. Qualquer coisa tinha se que digitar, corrigir e acertar. Havia um grupo pequeno pedagógico, de apoio pedagógico, em uma estrutura muito simplificada. Sete, ou onze, cargos em comissão, que acabava nisto a estrutura de cargos da Secretaria. Ou seja, organização de trabalho era basicamente inexistente, do ponto de vista das condições físicas e [...].

Narrativa 53

Não havia o conceito de uma burocracia permanente, a tradição era a cada gestor que entrasse botar os seus aliados políticos. Mudava uma equipe toda, que era a equipe de confiança do Prefeito anterior. O conselho é se ter uma equipe que seja um pouco técnico, a fim de que os governos passem e a equipe fique, e que não haja descontinuidade, e as memórias não sejam perdidas. Isso não existia, tanto é que por termos só dois computadores não existia nem um arquivo nos computadores. Os arquivos foram 'limpados', não havia o arquivo de nenhum projeto que tivesse sido implantado na cidade, um relatório que fosse da Secretaria, não tinha nada. Terra arrasada. Mas isso é uma característica que se mantém até hoje em algumas Prefeituras, terra arrasada. Estava se implantando uma escola que seria a menino dos olhos da administração anterior, que era uma escola na chamada de Escola do Futuro, que seria uma escola em tempo integral, e tal. Eu consegui ler o projeto do que seria a escola porque por acaso uma das meninas, uma das técnicas, que trabalhou na gestão anterior, tinha a cópia e a me deu depois. Porque nos computadores da Secretaria tudo foi deletado. Tudo deletado. Era uma política de terra arrasada, assumir uma Secretaria que não se tinha memória nenhuma. Você tinha informações em papéis antigos que ficavam em pastas. Mas como se trabalhou os projetos, e

como ficou o relatório disto e daquilo da administração anterior, para se ter ideia do que se tinha que tocar não se tinha, tinha se que tocar do zero.

A partir da narrativa 52 nota-se a importância da busca por compreender minimamente **quem** são os praticantes ao se propor a analisar sua prática. Em função de seu histórico de atuação na Universidade, na qual Raul tivera todo suporte em termos de estrutura, recursos e condições em geral para o desempenhar de sua prática acadêmica, ao chegar na Secretaria de Educação de Asa Branca e se deparar em meio a um contexto sem as mínimas condições estruturais e de recursos para trabalho ele se sente angustiado em sua prática. Assim, percebe-se na narrativa 52 como a prática de Gestão Educacional é diretamente impactada por questões relativas a **lugar** e **recursos** (ANTONACOPOULOU, 2015), como fica claro enquanto Raul descreve as situações do espaço onde ficava a Secretaria (um salão onde foram colocadas divisórias), com problemas de infiltração quando chovia e na precariedade referente à equipamentos, uma vez que só existiam dois computadores, sendo que apenas um funcionava.

A narrativa 53, de maneira semelhante a anterior, evidencia como a ausência de burocracia permanente também afetara negativamente o exercer da prática de gestão de Raul ao assumir o cargo em Asa Branca. O que se percebe é que havia um **procedimento** apontado por Raul como frequente à prática de gestão naquele município (e que se mantém até hoje em algumas outras) que era a destruição de todas as informações que estivessem arquivadas referentes ao funcionamento da Secretaria de Educação.

Ao mesmo tempo, ao sair do governo, o governante também exonerava toda a equipe de trabalho, de maneira que o secretário que assumia posteriormente encontrava a Secretaria sem qualquer memória significativa a partir da qual pudesse ter noção de como se encontrava a mesma e poder iniciar sua gestão. Esta prática de deixar uma “terra arrasada” é apresentada neste relato de Raul como produto de práticas de gestão de Secretários orientadas por **propósitos** individualistas, no sentido que seus praticantes (gestores) não preocupavam-se com a continuidade dos projetos da Gestão Educacional de seu municípios mas, ao contrário, preocupavam-se em não deixar condições mínimas de trabalho para que a próxima gestão não fosse bem avaliada.

Em consequência desta situação de **tensão** vivenciada por Raul em função de resquícios de práticas de gestão anteriores movidas por **propósitos** diferentes dos seus, por meio

de seus julgamentos práticos, ele cria um esforço por modificar tal **procedimento** na medida em que busca manter minimamente uma equipe permanente de técnicos na Secretaria de maneira que, quando houvessem mudanças de gestão, o gestor que entrasse tivesse melhores condições para desenvolver sua prática. Portanto, o que se percebe é que, em função da desorientação e angústias vivenciadas e sentidas por Raul ao se deparar sem condições que ele considerava essenciais à sua prática, ele procede de maneira a modificar tal **procedimento**, uma vez que criara uma equipe permanente de técnicos na Secretaria (ANTONACOPOULOU, 2015).

Assim, a **tensão** vivenciada por Raul no desempenhar de sua prática culmina em uma **extensão** da mesma, uma vez que ele modifica um de seus elementos (procedimentos e, conseqüentemente, **regras** e **rotinas** a ele referentes) com vistas a ajusta-la e torna-la coerente à seus propósitos e princípios. Portanto, neste caso, nota-se como praticantes, ao experimentam uma série de prioridades concorrentes que, juntamente com as negociações de valores, suposições, “reinterpretam constantemente as regras de engajamento em uma prática e têm um impacto significativo no caráter de desdobramento de uma prática” (ANTONACOPOULOU, 2015, p. 13), de maneira que são capazes de dinamizá-la.

Tendo compreendido o contexto no qual Raul assumiu a Secretaria de Educação e como este contexto o deixou desorientado com relação à sua prática, a narrativa a seguir mostra uma situação com a qual ele tivera que lidar por ter mantido em sua gestão alguns servidores da gestão passada.

Narrativa 54

E eu tive um segundo grande problema em relação a isso: eu mantive cinco ou seis pessoas, pedagogos, que trabalhavam na gestão anterior, e eu sofri uma perseguição, uma cobrança, e foi um sufoco. No mínimo por um ano, ou mais de um ano, o inconformismo e as retaliações que eu sofri porque eu mantive aquelas pessoas na Secretaria, foi como se eu fosse um traidor. Porque eu estava mantendo pessoas que eram do Jorge na Secretaria. Estar mantendo os quinta coluna, os inimigos, dentro da Secretaria. Evidente que eu tive a percepção suficiente para entender o seguinte: aquelas pessoas não eram política [...], elas trabalhavam e foram convidadas. Podem ter votado, apoiado, e feito campanha, porque todos que estão em uma Secretaria estava fazendo campanha, mas eram, na verdade, pessoas que dentro do município eram técnicos com uma certa competência, com um certo domínio da área. E isso foi um problema sério, porque as pessoas que vieram, que apoiaram a campanha e que tinham expectativas de serem chamadas para secretário, ou que o marido fosse chamado para secretário, ou que pensasse em ocupar o cargo “x” ou “y”, ficaram muito inconformadas de não tomarem de assalto a

Secretaria de Educação como elas pensaram que tomariam com a eleição do Prefeito.

Esta narrativa evidencia que a modificação na maneira de proceder em sua prática com relação a alguns servidores da gestão anterior, mantendo-os em sua gestão, embora claramente benéfica em termos de atitude por possibilitar dar continuidade aos projetos da Secretaria, não fora bem aceita por muitas pessoas. Como relatado, as insatisfações partiam de pessoas que haviam feito campanha para o Prefeito que convidara Raul para ser Secretário Municipal de Educação e que, por isso, tinham expectativas de ocuparem algum cargo no governo, ou mesmo serem convidados a assumirem o cargo de Secretário de Educação.

Logo, ao verem que não haviam sido chamadas a ocupar quaisquer cargos no município e, como acréscimo, verem que o Secretário de Educação escolhido pelo Prefeito havia mantido servidores da gestão passada, estas pessoas cobraram e perseguiram a gestão de Raul por um tempo considerável. Assim, a importância deste relato reside no fato de que ele evidencia como **procedimentos** históricos cristalizados em forma de **regras** informais (quem ajudasse na campanha tinha cargo garantido) são fortes no campo da prática (ANTONACOPOULOU, 2015), ao ponto que, quando um praticante procede de maneira distinta, modificando alguns destes elementos, este sofre pressão por parte daqueles com quem se relaciona em sua prática, o que neste caso se traduz em Raul sendo visto como um traidor que permite que os inimigos do Prefeito trabalhem em sua rede.

Por fim, no decorrer da última entrevista, Raul relatou em certo momento que, enquanto estava no último ano do segundo mandato como Secretário de Educação de Asa Branca, se lançou como possível candidato de seu partido a suceder o Prefeito naquele município. Contudo, ele não chegou a participar das eleições uma vez que perdera nas eleições internas do partido que decidiram quem seria efetivamente o candidato do mesmo. A partir desta informação, o pesquisador questionou Raul acerca do que o levou a se lançar como possível candidato do partido a Prefeito de Asa Branca. Como resposta, Raul elaborara algumas narrativas, sendo três delas trazidas a seguir.

Narrativa 55

Eu tinha uma avaliação [...] Normalmente um Secretário da Educação bem avaliado, e tendo aliados, não perde a eleição para Prefeito. **Entrevistador:** **Não perde a eleição?** Não perde. Caso se pegue e levante todos os casos de

prefeituras que foram disputadas, ou até de governos, pessoas que assumiram a Secretaria da Educação em um contexto de governo bem avaliado, e a Secretaria bem avaliada, não perde. Noventa por cento foi eleito. Como eu vinha dentro de um contexto, dentro de uma moldura, de administração bem avaliada, e a melhor avaliação da administração sendo a educação, e o secretário mais bem visto sendo o Secretário da Educação, eu sabia que eu era um nome, com a máquina, extremamente competitivo. Tinha muitas condições de ganhar a eleição, essa certeza eu tinha. Todas as condições de ganhar a eleição, realmente um nome competitivo. Por quê? Porque eu tive uma avaliação muito favorável, representaria a continuidade do lado bom governo, apareceria, por exemplo, como uma pessoa com perfil de experiência em gestão, e conseguiria polarizar, galvanizar, agregar com entusiasmo aquela parcela de pessoas que estava na administração, os comissionados, que vão para a campanha e vestem a camisa e seguram o processo, como militância do partido. E todas essas coisas eram muito favoráveis para uma candidatura de sucesso. O problema é que surge um cara, que quer a convenção, que estava há quatro anos afastado da política, tocando um cartório em Asa Branca, e sem discurso, sem imagem, sem uma marca ou identidade política própria. Perdeu para Deus e o mundo. Só ganhou para o candidato do PSOL.

Narrativa 56

A Educação é uma plataforma de lançamento de muita gente. A pessoa vai pela educação para se cacifar enquanto elegível. Veja bem, são duas coisas que estão ligadas, para entender melhor o contexto. A primeira [...] As próprias estatísticas que o Alberto Almeida fez, do que está na cabeça do brasileiro, em que ele construiu séries estatísticas históricas que mostram, realmente, a partir de que patamar de índices de aprovação o indivíduo está, digamos assim, competitivo ou não, caso ele vá perder, caso ele tenha probabilidade de trinta por cento de ganhar, de sessenta, ou de noventa e não perde. Então, dentro da série que ele construiu de duas mil eleições no Brasil, dos Prefeitos que tem uma taxa de aprovação na taxa de sessenta e cinco por cento, noventa por cento reelege. Caso não se dispute, de certa forma, ele tem condições de ser um bom cabo eleitoral. Então, junta o Weverson que termina em uma gestão bem avaliada, e enquanto Prefeito ele não atrapalharia nenhum candidato, pelo apoio, só agregaria, e, no meu caso, um gestor com uma política extremamente bem avaliada. Isso que eu digo. Caso se junte, e nos outros lugares que se olhe, um Secretário de Educação que trabalhou direito, e com a máquina, “pô”, na maioria dos casos isso termina em eleição. Caso se levante nas prefeituras irá se encontrar isso. Como o próprio Fausto. O Fausto para construir efetivamente a candidatura dele ele vai para a educação. Ele saiu de onde estava e foi para educação, que é onde ele viu que haveria visibilidade, onde teria condições de ter capilaridade social. Porque [...] E começou, no caso da campanha dele, toda noite estava em alguma escola na reunião com os pais, foi se tornando conhecido, integrando-se nas comunidades, o que ele jamais conseguiria enquanto Secretário de Administração.

Narrativa 57

Mas se tem vários casos de Secretários da Educação que se lançam e são bem sucedidos. Para começar com o Darcy Ribeiro, que desenvolveu o trabalho dele na Educação e depois virou senador, garantiu as eleições a partir daquela imagem do homem do CIEPs, Tem muitos casos. Eu acho que um cara que foi Prefeito em Fortaleza também saiu da Secretaria da Educação. Um cara que era senador em Santa Catarina fez questão de ir para a Secretaria de Educação, Paulo Bauer. Claro que se tem outras que são importantes, dependendo do perfil da pessoa. A Secretaria da Agricultura é uma. O

Secretário da Agricultura é sempre uma pessoa que sai forte para uma candidatura a Deputado Estadual aqui no Estado. Sempre sai. O trabalho é no interior. Ele cria aquela capilaridade de interesses dos negócios da agricultura [...]. E quem está fazendo isso com competência hoje, na verdade, é o Welington, que saiu como Deputado Federal pelo PV, que está conseguindo fazer essa agregação. Tanto é importante que o Kesler Oliveira foi Secretário da Agricultura. André Santos também. As pessoas sabem que no Espírito Santo a Secretaria de Agricultura tem uma capilaridade, consegue se implantar. Porque em cada município tem uma maquinazinha da Secretaria de Agricultura, está entendendo?

Estas narrativas ilustram como a Secretaria de Educação é um *locus* privilegiado para aqueles que intencionam se lançar como cargos políticos eletivos, principalmente para o cargo de Prefeito como aparece nestes relatos. Isto se dá uma vez que Raul caracteriza esta Secretaria como possuindo grande visibilidade e capilaridade em todo o município, como ele diz ter ocorrido com Fausto na narrativa 56, quando este assume a Secretaria de Educação, na qual ele tivera amplo acesso às comunidades por meio de reuniões escolares diárias com pais de alunos nas escolas, por exemplo, tornando-se conhecido de tal maneira que não seria possível na Secretaria que ocupara anteriormente.

Assim, quando possuindo uma boa avaliação de governo, bons aliados e deixando uma marca de gestão positiva na Secretaria de Educação, o Secretário de Educação é apontado por Raul como sujeito que dificilmente perde eleições para Prefeito ou outros cargos eletivos. Dessa maneira, ele justifica seu lançamento como chapa interna do partido concorrendo a possível candidatura a Prefeito de Asa branca posicionando-se na narrativa 55 como possuindo na época uma avaliação muito favorável, o que representaria a continuidade do governo do Prefeito, aparecendo ainda como sujeito com experiência em gestão, capacitando-o a conquistar os eleitores que trabalhavam na administração do governo do Prefeito, os quais ele apresenta como essenciais para decidir as eleições.

Por fim, nota-se na narrativa 57 que Raul traz exemplos de outros casos nos quais Secretários Municipais de Educação lançaram-se como candidatos a cargos políticos eletivos, além de mencionar que algumas outras Secretarias Municipais também possuem características semelhantes à Secretaria de Educação, como a Secretaria de Agricultura. Percebe-se, assim, que esta narrativa é criada com a função de reforçar seus argumentos expostos na narrativa 55 de que esta prática não fora algo exclusivo seu, mas que representa uma prática comumente observada em algumas Secretarias.

Tendo feito as análises das narrativas construídas pelos ex-secretários municipais de educação e informantes desta pesquisa à luz das perspectivas teóricas de Watson (2001; 2005), Cunliffe (2014) e Antonacopoulou (2007; 2008a; 2008b; 2015), o capítulo a seguir fará uma articulação entre o conteúdo das mesmas com vistas a responder à questão que moveu este trabalho, ou seja, no intuito de compreender como relatos de experiências vivenciadas por três ex-secretários de educação permitem compreender a (re)configuração de fragmentos da prática de gestão educacional.

5 CONFIGURAÇÃO DE FRAGMENTOS DA PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL

As análises das narrativas referentes às experiências vividas pelos três-ex-secretários municipais de educação que participaram desta pesquisa possibilitaram apreender importantes aspectos referentes à configuração de fragmentos da prática de gestão educacional. Os tópicos a seguir são dispostos de maneira a destacar e articular tais aspectos percebidos a partir das análises anteriores.

5.1 CENÁRIOS DE ATUAÇÃO DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO: A GESTÃO EDUCACIONAL PARA ALÉM DOS ESPAÇOS DAS SECRETARIAS MUNICIPAIS

A partir das análises dos relatos dos informantes desta pesquisa apreendeu-se o Secretário de Educação como sujeito que, para além de suas atribuições formais e legais, encontra-se inserido em contextos caracterizados pela emergência ao assumirem Secretarias de Educação, em meio aos quais muitas demandas surgem de maneira urgente e não planejada, gerando potencial para que ele seja “engolido” por elas em seu praticar. Estes **cenários emergentes** implicam um praticar constantemente permeado por surpresas, extrapolando um praticar baseado apenas na execução de questões legais e/ou previamente planejadas, como se percebeu a partir dos relatos referentes as requisições advindas de personagens políticos (vereadores, por exemplo), os quais apareceram nas narrativas como sujeitos que se dirigiam aos Secretários de Educação com demandas por vagas para alunos em escolas da rede, ou ainda com indicações de nomes para atuarem em cargos de professores, pedagogos, faxineiros, entre outros nas escolas da rede.

Situações como estas não representam atribuições legais ou formais dos Secretários de Educação, contudo, se mostraram como tendo que ser levadas em consideração por estes sujeitos em seu praticar, uma vez que eram demandas articuladas por sujeitos (vereadores, por exemplo) vistos como aliados políticos dos governos municipais. Como consequência, os Secretários de Educação, caso as desconsiderassem, criariam

potencial para atritos nas alianças do governo ao qual também encontravam-se articulados. Esses são, portanto, exemplos de situações que emergem dos contextos incertos em que se encontram os Secretários, representando demandas além daquelas referentes às atribuições formais e legais desta prática, evidenciando processos de praticar que extrapolam o planejado e o prescrito.

Em função destes cenários emergentes, os Secretários de Educação por muitas vezes se veem em meio a dilemas em seu praticar resultantes do inesperado, como pôde ser observado nos relatos de Rita referentes à sua atitude de atender a todos que a procuravam no início de sua gestão, mas que não pudera prosseguir desta maneira em função das agendas que passaram a ficar lotadas. Ocorre, portanto, que muitos dos dilemas enfrentados pelos Secretários de Educação referem-se a situações nas quais eles se veem pegos de surpresa por questões não planejadas em seu praticar as quais, mesmo não se referindo a atribuições formais e legais, carecem de ser levadas em consideração no intuito de minimizar potenciais tensões no praticar de sua prática.

Outro aspecto referente aos cenários nos quais se engajam Secretários de Educação apreendido a partir das análises das narrativas diz respeito ao **cotidiano das unidades de ensino** das redes municipais como *locus* cuja **vivência** por parte do Secretário de Educação permite a este maior fluidez de sua prática de gestão. Como pôde ser notado em meio aos relatos dos informantes, a vivência do cotidiano das unidades de ensino aparece como um **procedimento** facilitador à prática de gestão dos Secretários de Educação, uma vez que o dia a dia das escolas pelas quais eles são diretamente responsáveis como gestores da rede de ensino se mostrou em suas falas como repleto de necessidades que vão além daquelas formais. Logo, uma gestão baseada estritamente ao apego a questões formais e legais, associada à desatenção às particularidades de cada contexto da rede, fora apresentada nas falas dos informantes como um praticar da gestão educacional com maior potencial a dilemas e tensões uma vez que não consideraria demandas específicas destes mesmos contextos, demandas estas que apenas seriam compreendidas a partir da vivência destes *locus*.

Essa vivência do cotidiano das unidades de ensino por parte dos gestores foi percebida, por exemplo, como gerando mudanças positivas nas relações entre Secretários e certos personagens escolares. Essa relação pôde ser percebida uma vez que a vivência se mostrou implicando melhorias no que se refere às relações interpessoais estabelecidas

com sujeitos das escolas, como pedagogos, diretores e professores. Estes sujeitos, ao perceberem a presença dos Secretários em seus espaços, tiveram maior confiança em relação aos processos de gestão desempenhados pelos Secretários, uma vez que, dessa maneira, esses personagens da comunidade escolar tendiam a entender que tais processos buscavam dar conta das singularidades de seu cotidiano, uma vez que seu dia a dia era vivenciado com frequência pelos secretários.

Assim, notou-se que a vivência do cotidiano das unidades escolares da rede permitira que os secretários praticassem sua gestão de maneira mais alinhada às especificidades de cada contexto escolar em detrimento de praticar uma gestão descolada de suas realidades. Desta maneira, os Secretários se mostraram buscando evitar desenvolver um praticar desalinhado às especificidades de cada unidade de ensino, o qual teria potencial de gerar atritos por não considerar questões cotidianas que demandam observação direta e vivência para o desenvolvimento de ações específicas em detrimento de ações padronizadas não adequadas àquele(s) contexto(s). Em suma, esta presença dos Secretários nas unidades de ensino se mostrou como importante aspecto relativo à sua prática uma vez que permitira perceber as necessidades das unidades de ensino não contempladas pelas atribuições formais referentes a esta prática.

Como consequência desta vivência do cotidiano das unidades escolares, os secretários mostraram-se capazes de pensar e considerar questões que iam além daquelas referentes aos “limites” da Secretaria de Educação ou mesmo das unidades escolares da rede. Como exemplo, eram consideradas questões como condições econômicas diversas das comunidades atendidas pelas diferentes escolas da rede, bem como as diversas relações estabelecidas entre as diferentes comunidades da rede (levando em conta, por exemplo, a existência ou não de atritos entre algumas delas e como isso poderia afetar sua prática ao planejar políticas públicas para a rede). Além disso, os Secretários também teriam condições de considerar as diferentes rotinas de trabalho dos sujeitos da rede, como professores, por exemplo, não apenas no que se refere aos seus compromissos para com a(s) escola(s) daquela rede, mas também no que se refere a possíveis compromissos profissionais destes sujeitos com outras redes e os possíveis impactos dessas configurações de trabalho destes sujeitos em sua prática de gestão.

Assim, ao não se restringirem a considerar apenas a Secretaria de Educação como contexto referente à sua atuação, os Secretários de Educação contemplam no praticar de

sua gestão outros contextos nos quais se encontram os diferentes personagens da rede educacional, como professores, alunos, diretores, pedagogos, servidores, pais/responsáveis, entre outros, uma vez que estes e suas mais diversas questões cotidianas bem como históricas são, assim, contemplados nos processos de praticar gestão desenvolvidos pelos Secretários. Dessa maneira, a prática de gestão educacional mostrou-se nas análises como implicando considerar as diferenças, divergências e particularidades de cada personagem envolvido com a educação municipal, nos mais diversos espaços e tempos que estes vivenciam.

A **comunidade escolar**, de maneira específica, surgiu em meio às análises como um importante personagem referente à dinâmica da prática de gestão educacional, de maneira que envolve-la tanto quanto possível na gestão educacional mostrou-se como procedimento inerente à esta prática dos Secretários, uma vez que, assim, tais gestores relataram que se sentiam com mais chances de atender melhor à suas realidades. Como resultado, ao se deparar com questões a serem resolvidas em relação a uma unidade escolar específica, o Secretário de Educação não consideraria apenas aspectos legais e formais em seu praticar. Mais do que isso, seriam consideradas também questões relativas às percepções particulares daquela comunidade acerca de seus problemas e necessidades, questões simbólicas e afetivas que a permeiam, bem como aspectos históricos relativos a ela, configurando um praticar com vistas a reduzir atritos e impasses em função de um olhar singular àquela situação específica.

5.2 ATIVIDADES BÁSICAS INERENTES A PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Além de aspectos referentes aos contextos em que se desenvolve a prática de gestão educacional, também foi possível apreender atividades básicas inerentes a esta mesma prática a partir das análises dos relatos narrativos dos ex-secretários municipais de educação. Identificou-se, por exemplo, a **atenção às demandas estruturais da rede** como uma destas atividades, sendo ela intensamente abordada pelos informantes da pesquisa em meio aos relatos acerca de suas experiências. Esta atenção implicaria, por

exemplo, a preocupação com a aquisição e/ou manutenção de instalações da rede de acordo com o aumento ou mudança de demandas da mesma.

Outra atividade percebida em meio às análises como inerente à prática de gestão educacional refere-se à **atenção a questões relativas aos funcionários e servidores da rede**. Esta questão mostrou-se como corriqueira em meio aos relatos referentes ao praticar de gestão dos ex-secretários, sendo representada por situações nas quais haviam necessidades como afastamento, troca, saída e contratação de funcionários e/ou servidores. Além destas, situações envolvendo licenças maternidades e questões salariais (reajustes, abonos, etc.) também se mostraram como preocupações permeando constantemente o praticar dos ex-secretários.

Ao mesmo tempo em que estas atividades aparecem como questões inerentes à prática de gestão educacional, notou-se nas narrativas o entendimento dos praticantes de que o apego demasiado às mesmas representaria um aspecto potencial ao não atendimento de outra atividade colocada por eles como central à gestão educacional: a **atenção a questões de natureza pedagógica na rede**. Embora tenham sido apontadas pelos ex-secretários como atividades de extrema importância, as demandas estruturais e aquelas relativas aos funcionários e servidores da rede foram caracterizadas por eles em seus relatos como atividades-meio, diferentemente das demandas de natureza pedagógica, as quais eles caracterizam como a atividade que representaria a finalidade de sua prática. Em outras palavras, notou-se a existência de uma preocupação para que o gestor educacional não se deixe ser “engolido” por “questões-meio” de maneira a desconsiderar ou colocar em segundo plano a preocupação com as questões pedagógicas responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem nas unidades de ensino, uma vez que é em função destes processos que a rede municipal de educação existiria.

Assim, tendo em mente os aspectos referentes aos cenários de atuação dos Secretários de Educação tratados anteriormente, bem como as atividades básicas inerentes à prática destes mesmos sujeitos mencionadas acima, identificou-se a **articulação** como aspecto inerente à prática de gestão educacional. Tal observação se deu uma vez que os ex-secretários demonstraram em suas narrativas que seu praticar fora intensamente caracterizado pela mediação, no sentido de considerar e envolver em seu praticar os múltiplos personagens da educação provenientes dos mais diversos contextos dos quais

ela emerge, com a intenção de construir processos de gestão alinhados às distintas configurações práticas que se apresentam nas redes municipais.

Em outras palavras, o praticar da gestão educacional não se efetiva se aquelas atividades básicas mencionadas anteriormente não forem pensadas e desempenhadas envolvendo os diversos personagens da educação bem como considerando os diferentes contextos nos quais eles se encontram. Em suma, o praticar da gestão educacional implica considerar cada demanda de maneira singular e, para tanto, a figura do gestor aparece nos relatos dos ex-secretários como aquela que teria a articulação como aspecto inerente ao seu praticar.

Como resultado, apreendeu-se a gestão educacional como uma prática não restrita às performances individuais do Secretário de Educação, embora esta prática esteja formal e legalmente centrada nele. Dito de outro modo, a gestão das Secretarias de Educação se apresenta menos como um fenômeno sob total controle do Secretário e mais como um processo continuamente contestado e negociado por ele junto aos demais personagens da educação em seus mais diversos contextos e tempos. Portanto, em função da articulação como aspecto inerente a sua prática de gestão, bem como dos cenários de incertezas em que atuam, os Secretários de Educação não são vistos como profissionais prontos mas, ao contrário, estão constantemente aprendendo a serem gestores educacionais em função das modificações contínuas tanto das questões relacionais que perpassam sua prática quanto dos cenários em que estas se desdobram.

Ressalta-se ainda que, no que se refere ao aspecto articulação relativo à prática de gestão educacional, é importante compreender que este não se refere apenas a questões como modos de ser, de falar e agir por parte do Secretário junto aos demais personagens da educação. Para além destas questões de relação interpessoal, a articulação se mostrou relacionada também a disposições adequadas em termos de estrutura da rede, ou seja, em termos de organização de cargos, de órgãos internos à rede, de sistemas de informação, entre outros.

5.3 COMPASSO DA DINÂMICA DA PRÁTICA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Tendo visto nos tópicos anteriores como se caracterizam os cenários em que se desdobra a prática de gestão educacional, as atividades básicas desempenhadas pelos

secretários em meio a estes contextos, bem como a importância da articulação como responsável pela relação de tais elementos, este tópico trata do ritmo em que esta prática se desdobra em função da junção destes aspectos.

A partir das análises dos relatos narrativos desenvolvidos pelos informantes desta pesquisa, foi possível perceber que a prática de gestão educacional se desenrola em um **ritmo descontínuo**, tendo sido identificadas duas motivações para o mesmo. Em primeiro lugar, observou-se que é comum que a descontinuidade da prática de gestão educacional se dê pelo fato de as Secretarias de Educação não raramente ficarem “ao sabor” de interesses de alianças político-partidárias, principalmente municipais. Isto significa que os Secretários de Educação muitas vezes são escolhidos não em função de suas qualificações técnicas e políticas relativas às demandas da educação como política pública. Ao contrário, o que pôde ser notado é que a ocupação do cargo de Secretário de Educação muitas vezes obedece a critérios que visam em primeira instância criar ou reforçar coalizões político-partidárias.

Assim, o que se percebeu é que a Secretaria de Educação é “negociada” dessa maneira, pois, uma vez nela, Secretários de Educação possuem amplo acesso à população do município por intermédio de sua capacidade de circulação junto à mesma através das unidades escolares pelas quais são responsáveis. Logo, tais **jogos de interesses político-partidários** se chocam com a prática de gestão educacional, como observado em meio a diversos relatos dos três informantes desta pesquisa, e são reflexos de práticas contraditórias à prática de gestão educacional uma vez que possuem propósitos distintos aos desta prática, ou seja, propósitos não relacionados ao atendimento das demandas referentes à educação como política pública.

Como segunda motivação percebida em meio às análises como atrelada a descontinuidade da prática de gestão educacional está o que Rita e Raul denominaram em suas falas de **baixa taxa de republicanismo**. Este aspecto refere-se ao entendimento de muitos indivíduos que assumem o cargo de Secretário de Educação de que, para que se possa construir um legado, uma marca positiva de gestão, é necessário transformar “o legado do outro em uma herança maldita”, como relatado por Raul, o que implicaria desmontar políticas públicas desenvolvidas na gestão anterior no intuito de posicionar as suas como mais válidas e marcantes. Como consequência, e resgatando aqui os apontamentos de Rita acerca da gestão educacional como uma política pública cujos

resultados são vistos, em sua maioria, apenas a logo prazo, nota-se que a baixa taxa de republicanismo possui impacto negativo direto na fluidez e no cumprimento dos projetos/processos relativos à educação.

Como consequência dos jogos de interesses político-partidários e da chamada baixa taxa de republicanismo, a dimensão **ética**, profundamente evidenciada em meio aos diversos julgamentos exercidos pelos secretários em momentos de tensão vivenciados em seu praticar, se mostrou como atrelada a prática de gestão educacional de maneira que os gestores educacionais se atenham aos planos de governo no que se refere à garantia da finalidade de seu trabalho, ou seja, a oferta justa e de qualidade da educação às comunidades dos municípios aos quais servem em detrimento do uso das Secretarias para quaisquer outras finalidades de interesses individuais ou de grupos. Em função desta dimensão ética, fora observado que as emoções bem como os valores os quais orientam os entendimentos dos secretários de educação como praticantes foram essenciais para aprofundar o entendimento acerca de suas performances práticas. Assim, notou-se ser essencial considerar as emoções sentidas bem como as sensibilidades morais dos praticantes ao se propor a compreender mais ricamente como estes desempenham determinados julgamentos ao se verem em meio a situações caracterizadas pela desorientação em seu praticar.

Em função deste conjunto de aspectos inerentes à gestão educacional, os Secretários de Educação caracterizam-se como sujeitos os quais continuamente (re)constroem a prática de gestão educacional. Em outras palavras, por estarem imersos em múltiplas realidades de caráter emergente e relacional, estes praticantes estão continuamente reconfigurando diferentes aspectos de sua prática em função de suas tentativas práticas (*practising attempts*) desenroladas no decorrer de seu contínuo processo de “vir a ser gestor” (ANTONACOPOULOU, 2015; WATSON, 2001). Em função disso, a prática de gestão educacional pode ser entendida como um contínuo processo de (re)organização de elementos relacionados à política pública educacional (como regras, procedimentos, rotinas, propósitos, princípios, julgamentos, etc.) o qual, por se dar em contextos voláteis e ser permeado pelas performances de diversos indivíduos além do secretário, caracteriza-se pela emergência e relacionalidade.

Assim, o praticar da gestão educacional não se mostrou como um desempenhar de questões previamente definidas e planejadas, no sentido de que o secretário, ao assumir

seu cargo, deva apenas seguir um conjunto de deveres e regras formais estabelecidos *a priori*. Para além, no decorrer do exercício destes deveres prescritos, diversas outras questões não planejadas surgem, permeando seu praticar de maneira a criar dilemas, angústias e dificuldades de orientação e não apenas cognitivas. Consequentemente, tão importante quanto fazer o que a prática demanda de maneira preestabelecida é a preocupação em relação aos modos de ser, de falar, de compreender e conduzir as diversas questões emergenciais que surgem em prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve a proposição de **entender como se configuram fragmentos da prática de gestão educacional a partir de relatos de experiências vivenciadas por três ex-secretários municipais de educação**, uma vez que, dentre os trabalhos dedicados a estudar a gestão no âmbito educacional no Brasil, notou-se que o foco está predominantemente sobre o nível de análise das unidades de ensino, ou seja, da gestão escolar. Como resposta, este trabalho contribui para as discussões da gestão no âmbito educacional uma vez que se dedicou a estudar a gestão praticada no nível de sistemas de ensino, ou seja, a gestão praticada em Secretarias de educação.

Para tanto, foi definido como primeiro objetivo específico identificar entendimentos dos ex-secretários referentes à gestão educacional. Como resultado, apreendeu-se que estes sujeitos entendem esta prática como destinada essencialmente à garantia do desenvolvimento e da qualidade dos processos de aprendizagem nas unidades de ensino da rede, entendimento este notado, por exemplo, quando Rita diz que “nós (secretários de educação) só existimos porque a escola existe, e a escola só existe porque o aluno precisa participar de um processo de aprendizagem [...]”. Mais do que isso, este entendimento refere-se também à gestão como um processo que, embora englobe questões como eficiência, competência, habilidades, entre outros, vai além destes por envolver questões subjetivas, logo, não mensuráveis, como apontado por Raul ao dizer que “as escolas são símbolos, por exemplo, em determinadas comunidades. Elas representam uma identidade cultural, elas estão no imaginário de uma população. A escola cria a identidade das pessoas, e isso não é quantificável”. Logo, apreendeu-se que o praticar da gestão educacional é entendido como não demandando apenas qualificações técnicas, embora estas sejam importantes. Para além destas, este praticar se mostrou como demandando também envolvimento afetivo e sensibilidade para que questões subjetivas também sejam levadas em conta.

O segundo objetivo específico definido neste trabalho, por sua vez, foi explorar processos através dos quais os ex-secretários exerceram julgamentos práticos ao lidarem com dificuldades de orientação no desempenhar de sua prática de gestão, de maneira que, em função dele, foi possível apreender importantes elementos acerca do praticar

destes sujeitos, como, por exemplo, a importância dada por eles ao compromisso ético com a gestão dos sistemas municipais de ensino. Tal importância foi notada uma vez que, ao mesmo tempo em que a prática de gestão educacional foi caracterizada por eles como relativa ao comprometimento com a garantia da oferta de educação de qualidade às comunidades municipais, ela também se mostrou como não raramente atingida por outras práticas movidas por propósitos não condizentes com tal comprometimento, como a prática da politicagem.

Consequentemente, esta atenção aos processos de julgamentos dos ex-secretários permitiu atender ao terceiro objetivo específico deste trabalho, ou seja, apontar de que maneiras tais julgamentos práticos exercidos por estes sujeitos impactaram em sua prática de gestão da educação. Apreendeu-se, assim, que o impacto destes processos se refletiu em possibilidades de (re)organizar as relações entre os elementos constituintes da prática bem como as relações destes com elementos de outras práticas associadas de alguma maneira àquela, com vistas a ajustar suas dinâmicas no intuito de “escapar” das situações de tensão em que se encontravam.

Assim, ao atender os objetivos específicos acima, foi possível responder ao problema que direcionou esta pesquisa: **como ocorre a (re)configuração dinâmica de fragmentos da prática de gestão educacional a partir das vivências de três ex-secretários?** Compreendeu-se, assim, que por desenvolver-se em redes de ensino constituídas por múltiplas e distintas realidades, a prática de gestão educacional (re)configura-se de maneira fragmentada e emergente. Além disso, este caráter fragmentado e emergente também se dá uma vez que esta prática não se desenrola apenas em função de atribuições formais e legais referentes à política educacional, mas também em função das demandas urgentes e não planejadas que surgem em meio ao praticar dos Secretários de Educação, as quais são ainda potencializadas pela diversidade de realidades com as quais os secretários lidam na rede, como mencionado acima. Em outras palavras, as discrepâncias entre o prescrito e o praticado geram oscilações no praticar da gestão educacional em detrimento de um praticar contínuo e estável. Mais do que isso, tal (re)configuração também se caracteriza como fragmentada e emergente por ser resultado não apenas do praticar individual do Secretário Municipal, mas por também ser resultado das performances de outros personagens da educação ou daqueles ligados a ela de alguma maneira, como diretores escolares,

professores, pais/responsáveis, alunos, comunidade escolar, pedagogos, personagens político-partidários, entre outros.

Portanto, partir da adoção da abordagem da Pesquisa Centrada na Prática (ANTONACOPOULOU, 2007; 2008a; 2008b; 2015) foi possível explorar tais aspectos desta contínua reconfiguração dinâmica da prática de gestão educacional uma vez que não foram valorizadas apenas as **ações** dos secretários de educação, mas também suas **intenções** e **julgamentos práticos** desempenhados em meio aos seus processos de praticar (*practising*). Assim, foi possível analisar não apenas os aspectos observáveis relativos a esta prática, como procedimentos, regras e ações. Para além destes, foi possível lançar luz sobre aspectos não observáveis relativos à prática de gestão educacional, como os propósitos, princípios, conflitos internos e valores, por exemplo, os quais possibilitaram compreender mais ricamente os **porquês** relativos à **como** os secretários de educação praticam sua prática de gestão de determinadas maneiras em detrimento de outras.

Além disso, a Pesquisa Centrada na Prática (ANTONACOPOULOU, 2007; 2008a; 2008b; 2015), associada às abordagens de Watson (2001; 2005) e Cunliffe (2014), enriqueceu este trabalho e permitiu contribuir para os estudos sobre gestão uma vez que fez com que a análise da gestão educacional não fosse construída considerando o gestor de maneira isolada e individual, como é próprio de trabalhos clássicos como os de Mintzberg (1973) e Tengblad (2006). Para além, a partir destas abordagens, esta dissertação problematizou a gestão educacional como uma prática social imersa em um contexto dinâmico e emergente, em constante interação com outras práticas, muitas vezes divergentes, permitindo caracterizá-la como permeada pelas performances de múltiplos indivíduos além do gestor, como dito anteriormente.

Ainda como contribuição, este trabalho ofereceu uma visão performativa de inquérito acerca dos julgamentos dos praticantes da gestão educacional em situações atípicas à sua prática (SHOTTER, TSOUKAS, 2014a; 2014b). Por representar um enfoque em “detalhes situacionais, explorando emoções sentidas e as ações que elas precedem, e à procura de sequências particulares de ações e como elas se desdobram de maneira interativa” (SHOTTER, TSHOUKAS, 2014a), uma visão performativa permitiu um “mergulho” em meio às voltas e reviravoltas que os Secretários de Educação precisaram realizar para chegarem, gradualmente, a uma possibilidade de ação de maneira a

resolverem os empasses nos quais se encontram, como notado em vários pontos das análises desta dissertação.

Como sugestão para pesquisas futuras propõe-se avançar na compreensão da prática de gestão educacional a partir de trabalhos que se dediquem a aprofundar o entendimento dos aspectos inerentes a esta prática identificados neste trabalho e apresentados no tópico referente à configuração de fragmentos da prática de gestão educacional. Assim, a partir de trabalhos dedicados a explorar em profundidade, por exemplo, as dinâmicas relativas aos jogos de interesses político-partidários ou o impacto referente à vivência do cotidiano das unidades escolares por parte de secretários educacionais, abrem-se caminhos para avançar nas discussões acerca da dinâmica da prática de gestão educacional.

Sugere-se ainda que o desenvolvimento de tais pesquisas tenha como base a noção de reflexividade (CUNLIFFE, 2001, 2004, 2014), de maneira que estes avanços se deem a partir da adoção de processos de pesquisa que visem à coprodução de conhecimento entre acadêmicos e indivíduos do “mundo” do trabalho. Nesta perspectiva, tanto pesquisadores quanto sujeitos que trabalham nos contextos da gestão educacional (Secretários de Educação, Diretores de Escolas, Pedagogos, entre outros), por não serem vistos como construindo relações assimétricas entre si (CUNLIFFE, 2004), produziram de maneira colaborativa conhecimento acerca da gestão educacional.

A partir da adoção da reflexividade, torna-se possível desenvolver trabalhos que contemplem processos de autocrítica por parte de acadêmicos e profissionais do “mundo” do trabalho, permitindo um repensar relativo à prática de gestão educacional (CUNLIFFE, 2014). Dessa maneira, além de aprofundar a compreensão acerca dos aspectos inerentes à prática de gestão educacional identificados por este trabalho, seria possível desenvolver pesquisas em consonância com o que Antonacopoulou (2010) denomina de noção de integração do conhecimento. Tal noção, diferentemente da noção de transferência de conhecimento, representa uma prática colaborativa onde tanto sujeitos dos contextos acadêmicos quanto do trabalho, por meio da troca e da vivência de experiências, seriam capazes de coproduzir conhecimento, neste caso, acerca da gestão educacional. Tal proposta se mostra como importante uma vez que permite atender à necessidade de dar espaço a discussões que considerem as lacunas entre o “mundo” acadêmico e o “mundo” do trabalho, como uma importante necessidade

exposta por autores como Antonacopoulou (2010), Macintosh et al. (2012), Cunliffe (2014), entre outros.

6 REFERÊNCIAS

- ANTONACOPOULOU, E. Practice. In: S. CLEGG; BAILEY, J (Org.). **International Encyclopedia of Organizations Studies**, London: Sage, p. 1291-1298, 2007.
- _____. Practise-centred research. In: THORPE, R; ROBIN, H. (Org.). **The Sage dictionary of qualitative management research**. London: Sage, p. 166-170, 2008a.
- _____. On the practise of practice: in-tensions and ex-tensions in the ongoing reconfiguration of practice. In: BARRY, D.; HANSEN, H. (Org.). **Handbook of new approaches to organizations studies**. London: Sage, p. 112-131, 2008b.
- _____. Making the business school more ‘critical’: reflexive critique based on phronesis as a foundation for impact. **British Academy of Management**, v.21, issue supplement s1, p. s6-s25, 2010
- _____. One More time: What is Practice? **Teoria e Prática em Administração**, v. 5, n. 2, p. 01-26, 2015.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 49, n. 3, p. 266-281, 2009.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BISPO, M. Estudos Baseados em Prática. Conceitos, História e Perspectivas. **RIGS**, v.2, n.1, p. 13-33, 2013.
- BOURDIEU P. *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity, 1990.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2013.

CLEGG, S.R.; KORNBERGER, M.; RHODES, C. Learning/becoming/organizing. **Organization**, v. 12, n. 2, p. 147-167, 2005.

CHIA, R. Ontology: organization as “world-making”. In: WESTWOOD, R.; CLEGG, S. (Orgs.). **Debating Organization: Point-Counterpoint in Organization Studies**. Oxford: Blackwell, 2003.

CORRADI, G.; GHERARDI, S.; VERZELLONI, L. Through the Practice Lens: Where is the Bandwagon of Practice-based Studies Heading? **Management Learning**, v. 41, n° 3, p. 265-283, 2010.

CUNLIFFE, A. L. Managers as Practical Authors: Reconstructing our Understanding of Management Practice. **Journal of Management Studies**, v. 38, p. 351-371, 2001.

_____. On Becoming a Critically Reflexive Practitioner. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 4, p. 407-426, 2004.

_____. Management, managerialism and managers. In: **Very Short, Fairly Interesting & Cheap Books: A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about management**. London: Sage Publications, 2014.

DA HORA, D. L. Gestão dos Sistemas Educacionais: Modelos e Práticas Exercidas na Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n°. 3, p. 565-586, 2010.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

FELDMAN, M. S.; ORLIKOWSKI, W. J. Theorizing practice and practicing theory. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1240–1253, 2011.

FELDMAN, M.S.; PENTLAND, B.T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change, **Administrative Science Quarterly**, v. 48, p. 94-118, 2003.

GHERARDI, S. **Organizational knowledge: the texture of workplace learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.

_____. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. **Management Learning**, v. 40, n.2, p. 115-128, 2009.

GIDDENS, A. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2003

HASSARD, J.; TONELLI, M. J.; ALCADIPANI, R. Pós-modernidade, teoria organizacional e o self do gerente do minuto. In: Encontro de Estudos Organizacionais, 1º, 2000, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EnEO, 2000.

HEIDEGGER, M. Being and Time. English translation 1962. New York: Harper & Row, 1927.

HYVÄRINEN, M. Analyzing Narratives and Story-Telling. In: ALASUUTARI, P.; BICKMAN, L.; BRANNEN, J. (Eds.) **The SAGE Handbook of Social Research Methods**. London: SAGE, p. 447-461, 2008.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience. **Journal of Narrative & Life History**, v. 7, n. 1, p. 3-38, 1997.

LATOUR, B. The powers of association' in J. Law (ed.) *Power, action and belief*. London: Routledge and Kegan Paul. pp. 261-277, 1986.

LÜCK, H. **Gestão Educacional. Uma questão paradigmática**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MACINTOSH, R; BEECH, N.; ANTONACOPOULOU, E.; SIMS, D. Practising and knowing management: a dialogic perspective. **Management Learning**, v. 43, n. 4, p. 373-383, Sep. 2012.

MIETTINEN, R.; SAMRA-FREDERICKS, D.; YANOW, D. Re-turn to practice: an introductory essay. **Organization Studies**, v. 30, n. 12, p. 1309-1327, 2009.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

_____. The manager's job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, Massachusetts, p. 163-176, 1990.

PENTLAND, B. T. Building Process Theory With Narrative: From Description to Explanation, **Academy of Management**, v. 24, n. 4, p. 711-724, 1999.

PESSOA, F. **Legislação Educacional 3 em 1: constituição – LDB, ECA**. RCN, 2005.

RECHWITZ, A. Toward a theory of social practices: A development in cultural theorizing, **European Journal of Social Theory**, v. 5, n. 2, p. 243–263, 2002.

RIESSMAN, C.K. Strategic Uses of Narrative in the Presentation of Self and Illness. **Social Science and Medicine**, v. 30, n. 11, p.1195-1200, 1990.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Analysis**. Newbury Park, CA: Sage, 1993.

RIESSMAN, C. Analysis of Personal Narratives. In GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. **Handbook of interview research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002, p. 695-710.

RIESSMAN, C. K. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2008.

SCHATZKI, T. R., KNORR-CETINA, K.; VON SAVIGNY, E. **The Practice Turn in Contemporary Theory**. London: Routledge, 2001.

SHOTTER, J.; TSOUKAS, H. Performing *Phronesis*: On the Way to Engaged Judgment. **Management Learning**, v. 45, n. 4, p. 377-396, 2014a.

SHOTTER, J. TSOUKAS, H. In Search of *Phronesis*: Leadership and the Art of Judgment. **Academy of Management Learning & Education**, v.13, n. 2, p. 224-243, 2014b.

TENGBLAD, S. Is there a ‘New Managerial Work’? A Comparison with Henry Mintzberg’s Classic Study 30 Years Later. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 7, p. 1437-1461, 2006.

_____. **The Work of Managers: Towards a Practice Theory of Management**. New York: Oxford University Press, 2012.

VARGAS, R. A. A.; JUNQUILHO, G. S. Funções administrativas ou práticas? As “Artes do Fazer” gestão na escola mirante. **Revista de Ciências da Administração**, v. 15, n. 35, p. 180-195, 2013.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.1, p. 53-69, 2007.

WATSON, T. How Do Managers Think? Identity, Morality and Pragmatism in Managerial Theory and Practice. **Management Learning**, v. 27, n. 3, p. 323-341, 1996.

_____. The Labour of Division: The Manager as "Self" and "Other". In: HETHERINGTON, K.; MUNRO, R. (Orgs.) **Ideas of Difference**, Oxford: Blackwell, p.139-152, 1997.

_____. The Emergent Manager and Processes of Management Pre-learning. **Management Learning**, v. 32, n. 2, p. 221-235, 2001.

_____. Organização e Trabalho em Transição: Da Lógica “Sistêmico-controladora” à Lógica “Processual-relacional”. **RAE**, v. 45, n. 1, p. 14-23, 2005.

_____. Narrative, Life Story and Manager Identity: A Case study in Autobiographical Identity Work, **Human Relations**, v.62, n. 3, p. 425-452, 2009.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 5, p. 613-634, 2006.

WITTGENSTEIN, L. Philosophical Investigations, Oxford, Blackwells, 1953.